PÄDAGOGISCHE STUDIEN UND KRITIKEN FÜR LEHRER UND ERZIEHER

August Wilhelm GRUBE

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

8309 b 13

Pädagogische

Studien und Kritiken

für Lehrer und Erzieher.

Vermischte Aufsätze

aus den Jahren 1845—60.

Von

A. W. Grube.

Leipzig:
Friedrich Brandstetter.
1860.

Digitized by Google

Pädagogische
Studien und Kritiken
für Lehrer und Erzieher.

Vermischte Aufsätze

b 13

aus den Jahren 1845—60.

Von

A. W. Grube.

Leipzig:
Friedrich Brandstetter.
1860.

Digitized by Google

Digitized by Google

Den deutschen Volksschullehrern

gewidmet.

Digitized by Google

Digitized by Google

Vorwort.

Den an mich ergangenen Aufforderungen, eine Sammlung meiner in verschiedenen pädagogischen Zeitschriften niedergelegten Aufsätze zu veranstalten, bin ich insoweit nachgekommen, daß ich eine Auswahl getroffen habe. Manche Blätter, die für das momentane Bedürfniß oder in augenblicklicher Aufregung geschrieben wurden, möge der Wind verwehen, sie haben ihren Zweck erfüllt; andere dagegen, welche sich auf allgemeine Prinzipien beziehen oder pädagogische Fragen erörtern, die fort und fort ihre Geltung behalten, scheinen mir auch jetzt noch der Beachtung werth und gerade für die Gegenwart ein Wort zu rechter Zeit. Diese Aufsätze habe ich nach ihrer inneren Verwandtschaft geordnet und sorgfältig redigirt, der Art, daß zu lange Rede gekürzt, das an verschiedenen Orten Gesagte, aber innerlich Zusammengehörige an Einer Stelle zusammengezogen, wiederum das nicht deutlich genug Ausgesprochene bestimmter gefaßt, endlich auch dieser und jener unvollendet gelassene Artikel fertig geschrieben wurde. Somit empfängt der Leser auch manches Neue.

Digitized by Google

Der Zeitraum, aus welchem das hier Mitgetheilte stammt, geht vom Jahre 1845 bis 1860. Wie viele Strebungen und Kämpfe, wie viel Revolution und Reaktion, wie viel Begeisterung und Enttäuschung liegt in diesen funfzehn Jahren! Die Gegensätze sind noch keineswegs ausgeglichen, die Parteien noch keineswegs versöhnt worden; es ist noch viel Hader, Groll und Erbitterung in den Gemüthern, — die Fanatiker rechts und links sind wo möglich noch reizbarer und leidenschaftlicher geworden, als sie es im Vormärz waren. Mit derselben Hartnäckigkeit aber, mit der die Extreme den Kampf fortsetzen und eine stetige Fortbildung hemmen, sollen die, welche einen vermittelnden Standpunkt einnehmen, diesen behaupten und immerfort geltend machen. Wer nicht das Seine sucht, der läßt sich auch nicht erbittern und verbittern. So viel ich vermochte, habe ich meine Ansichten an der Erfahrung zu berichtigen und zu läutern gesucht, dabei jedoch nie das Ziel, das ich mir von vornherein gesteckt, aus den Augen verloren, nämlich: Denen, die von der Ausbildung der Intelligenz alles Heil erwarten, die Rechte des Gemüths, den Verkündern „allgemeiner Menschenbildung" die Rechte des Individuums ebenso entgegen zu halten, wie ich Denen, welche auf das Abrichten und Eintrichtern ausgehen — sei es von konfessionellem oder materialistischem Standpunkte aus — wiederum das Allgemein-Menschliche, die Forderungen der Humanität und des psychologischen Gesetzes entgegenstelle.

Digitized by Google

Ich habe dieses Buch den deutschen Volksschullehrern gewidmet. Daß die Volksschule der Gegenwart klarer erkannt hat, was sie für das Leben wirken kann und wirken soll, daß ihre Beziehungen zum kirchlichen und Gemeindeleben, zum Staat und zur Gesellschaft bestimmter festgestellt, daß ihre Lehrer entschiedener auf das Nothwendige und Praktische hingewiesen sind: dieß ist eine Errungenschaft der vorangegangenen Kämpfe und Wirren, die man nicht gering achten soll. Sind wir doch Alle, die wir mitgelebt und mitgestrebt haben, nüchterner und realistischer geworden! Aber eben darum mögen wir uns wohl vorsehen, nicht jener Philisterhaftigkeit anheim zu fallen, die in den vorgeschriebenen und festgestellten Normen und Formen selbstgefällig sich bewegt, geist- und willenlos dem Mechanismus der Angewöhnung sich ergibt und unbekümmert um das Ideale nur nach dem Greifbaren und Stofflichen strebt. In dem an sich löblichen Streben, die Lehrerbildung zu vereinfachen und praktischer zu machen, hat man sie doch vielfach dermaßen herabgeschraubt, daß der lebendige Fortbildungstrieb in den Herzen vieler jungen Lehrer, wenn nicht erloschen, so doch erlahmt ist. Man glaube nicht, dem Volksschullehrerstande mehr Jünger zu gewinnen, wenn man die Vorbildung für das Seminar auf ein Mindestes herabsetzt und den dreijährigen Seminarkurs um ein ganzes Jahr verkürzt. Der Lehrernoth, nämlich ebensowohl dem Mangel an Lehrern wie dem Mangel im Lehrerleben selber wird dadurch keineswegs

Digitized by Google

gesteuert; vielmehr muß mit der Aufbesserung der Gehalte auch die stete Aufbesserung der Vorbildung für's Lehramt Hand in Hand gehen; eine tüchtige Bildung hat auch ihren Reiz, trotz aller schlechten Besoldung, und kann allein jenes ehrenhafte Standesbewußtsein gewähren, das sich ebenso fern hält von dünkelhafter Ueberhebung wie von heuchlerischer Demuth. Inmitten seiner speziellsten Lehrthätigkeit soll doch auch dem einfachsten Dorfschullehrer die Luft und geistige Kraft nicht abhanden kommen, hier und da seinen Blick auf das Ganze zu richten, in welchem und für welches er wirkt; er soll nicht bloßer Handlanger sein, dem der Riß verborgen bleibt oder gleichgültig ist, sondern selber ein Meister, der den Riß kennt und für den Riß einsteht. Solche Blicke auf das Allgemeine und Ideale erfreuen das Herz, stärken den Muth, veredeln die Arbeit und bewahren vor eitler Selbstbeschränkung und Pedanterie.

Wer einen hohen Bergesgipfel zu ersteigen hat, der freuet sich, wenn er aus Schlucht und Wald heraustretend eine lichte Stelle erreicht, auf welcher er zugleich ausruhen kann und im Anblick der sonnigen Höhe neue Luft und Kraft zum Weiterstreben zu gewinnen vermag. Wer aber gar nicht aus dem Walde herauskommt, der sieht zuletzt auch diesen selber vor lauter Bäumen nicht mehr.

Hard b. Bregenz am 5. Mai 1860.

Der Verfasser.

Digitized by Google

Inhalt.

I.

Seite

Päd. Lehren vom administrativen, philosophischen, kirchlichen und ärztlichen Standpunkte 1

1. Lehr- und Lernprinzipien mit Beziehung auf Graffunder: über die Behandlung des öffentlichen Unterrichts . . 3
2. Die Idee der Volksschule nach Dr. Anhalt 27
3. Die Aufgabe einer evangelisch-christlichen Pädagogik nach Dr. Palmer 51
4. Kallipädie von Dr. Schreber 77

II.

Pädagogische Reiseskizzen 97

1. Ueber Trivial- und Hauptschulen in Böhmen . . . 99
2. Fortschritte auf dem Gebiete der Volksschule in Oesterreich 112
3. Ueber schweizerisches Erziehungs- und Unterrichtswesen 128

III.

Naturwissenschaft und Natursymbolik 149

1. Der Geist in der Natur von Oersted 151
2. Die symbolisch-mystische Auffassung der Natur- und Menschenbildung von Bog. Goltz 185

Digitized by Google

IV.

Seite

Zum Unterricht in der deutschen Sprache . . . 211

1. Ueber die Zeitformen des deutschen Verbs 213
2. Das Ineinanderspielen des Sinnlichen und Uebersinnlichen, des konkreten und abstrakten Sinnes der Worte 230
3. Ueber vaterländische Lesebücher für die Volksschule . . 294
4. Zur Lesebuchsfrage 301
5. Ueber das Verhältniß der Sprachlehre zum Leseunterricht 306

V.

Zur Volksschullehrer-Praxis 323

1. Ueber den Beruf des Dorfschullehrers 325
2. Ueber den landwirthschaftlichen Unterricht in der Volksschule 338

VI.

Aus dem Gemüthsleben des Volks und seiner Lehrer 351

1. Ueber den erziehlichen Einfluß der Sagen- und Mährchen-Poesie 353
2. Aus dem Leben von Christoph v. Schmid 363
3. Der Humor des Volksschullehrers 384

Digitized by Google

I.

Pädagogische Lehren

vom

administrativen, philosophischen, kirchlichen und ärztlichen Standpunkte.

Digitized by Google

Digitized by Google

1.

Lehr- und Lernprinzipien. *)

Ueber die Behandlung des öffentlichen Unterrichts; Bemerkungen, gesammelt im Preuß. Regierungsbezirk Erfurt. Herausgegeben von Fr. Otto. Mühlhausen, Heinrichshofen, 1843.

Unter vorstehendem Titel hat Hr. Rektor Otto die Randbemerkungen des Regierungsschulrathes Graffunder, die letzterer den geschriebenen Verhandlungen der Lehrerkonferenzen im Reg.-Bez. Erfurt beifügte, herausgegeben, und selbige noch mit „gelegentlichen Blättern derselben Hand," die ihm, „weil sie ebenfalls von den Schulen sprechen, anvertraut wurden," begleitet. Nicht blos die Erfurter Volksschullehrer, denen das Büchlein gewidmet ist, werden ihm dafür danken. Diese „Randbemerkungen" bilden zwar kein Buch, weder ein voluminöses noch systematisches „Ganzes," aber sie enthalten mehr, als manches sogenannte Buch, nämlich Gedanken. Wenn die Theorie in und mit der Praxis entsteht, dann und nur dann hat sie Leben und wirkt sie Leben. So enthalten die „Bemerkungen" mancherlei Theorie, aber man merkt es derselben sogleich an, daß sie keine abstrakte, sondern eine praktische sei. Hinwiederum sind die praktischen und technischen Winke der Art, daß sie lebendig auf die Theorie rückwirken und diese fördern, zum Unterschiede von jener rohen Praxis, die sich gewaltig breit macht, aber blind ist, und

*) Pädagogische Revue von Dr. Mager, 1845 — 2. Abtheilung Nr. 8.

Digitized by Google

darum todt. Die Stellung eines Preuß. Schulrathes, wenn er wirklich Techniker ist, hat den für die übrigen praktischen Schulleute nicht erreichbaren Vortheil, daß er nicht in jene Einseitigkeit und Beschränktheit (von der ebenso der Dorfschulmeister wie der Seminardirektor nur zu leicht heimgesucht wird) verfällt und der Staub des Handwerks ihm nicht anklebt — zugleich aber auch die administrative Stellung ihm einen Standpunkt unbefangener Ansicht und freierer Umsicht gewährt. Der Schulrath ist der eigentliche pädagogische Mittelpunkt seines Bezirkes, das Herz des großen Schulkörpers, und wenn in diesem ein frisches volles Leben pulsirt, so strömt, wie das jetzt eben der Erfurter Reg.-Bez. in erfreulichster Weise darthut, das pädagogische Leben auch in die entferntesten Adern über. Daß aber der Fortschritt und Gewinn in den Theilen und Theilchen unseres deutschen Vaterlandes auch dem Ganzen zu Gute kommt, dieß ist das Ergebniß der Rührigkeit und freien Oeffentlichkeit einer pädagogischen Presse, die wenigstens in der protestantischen Schulwelt eine Einheit und Gegenseitigkeit bereits verwirklicht hat, wie sie auf andern Gebieten des deutschen Lebens kaum angebahnt ist.

Was nun den Inhalt des Büchleins betrifft, so ist derselbe ein sehr mannigfaltiger, die verschiedensten Seiten des Schullebens berührend, vorzugsweise die Volksschule ins Auge fassend, aber von der Anschauung dieser zu allen übrigen Schulanstalten hinübergreifend. Der Herausgeber hat den Stoff, so gut es sich thun ließ, in fünf Abtheilungen untergebracht: Schuleinrichtung — Behandlung des Unterrichts im Allgemeinen — und im Besondern — Schulerziehung und Schulzucht — Beruf und Wandel des Lehrers. Gleich die erste Bemerkung „Glie-

Digitized by Google

derung der Schule" begrüßen wir mit Freude, sie lautet also:

„Man muß es wissen und sich einen Vers daraus machen, daß der öffentliche Unterricht eben deßhalb von seinem Ziele noch sehr weit entfernt ist, weil ihm die bestimmtesten Unterscheidungen noch ineinander laufen: Gymnasien und Realschulen, Bürger- und Bauernschulen, Knaben- und Mädchenschulen. Die Vollendung ist nirgends ohne die völlig ausgearbeitete Gliederung der Theile; ununterschiedene Theile liegen zwar durch- und ineinander, sie stimmen aber nicht zusammen. Der Stolz des deutschen und des preußischen Schulwesens wird bei solcher Betrachtung zwar sehr herabgestimmt; das kann ihm aber gar nicht schaden, denn der Stolz pflegt blind zu sein, wie man an einem neu erfundenen Worte „Realgymnasium" das deutlich sehen kann." Der Rüge wegen des Stolzes stimmen wir von Herzen bei, nur ist das Wort „Realgymnasium" ziemlich unschuldig daran; es erscheint uns im Gegentheil dieser Ausdruck völlig entsprechend zu sein, da wir überzeugt sind, daß die Realschulen so lange halbe, schwankende und krankende Anstalten bleiben müssen, als sie sich nicht zu „Gymnasien" erheben, d. h. zu geistigen Turnschulen, welche eine allgemein menschliche Bildung gewähren, indem sie zugleich die wissenschaftliche Vorbildung für das Fakultätsstudium der Naturwissenschaften (das, wenn auch noch sehr mangelhaft organisirt, über kurz oder lang zu einer den Bedürfnissen der Gegenwart entsprechenden Organisation gelangen muß) geben. So lange es keine andere wissenschaftliche Bildung gab, als die durch die alten Sprachen vermittelte, so lange waren auch die Gymnasien die einzigen ihrer Art, und bedurften zur Unterscheidung von Anstalten derselben

Digitized by Google

Rangordnung keines Beiworts. Jetzt aber sind sie nicht mehr die einzigen Pflanzstätten wissenschaftlicher Bildung, da wir neben der auf die Vergangenheit sich stützenden eine der Gegenwart entsprossene gewonnen haben, die für sich in gleicher Weise Gymnasien fordert, wie sie jene seit Langem für sich gefordert hat.

Mögen sich nun die alten Gymnasien „lateinische Gymnasien" (a potiori) oder wie immer nennen: die Realschulen sind völlig in ihrem Recht, wenn sie sich „Real-Gymnasien" nennen, und in diesem Namen ihr wohlverstandenes Interesse und ihre Würde in Anspruch nehmen. Wir unterschreiben unbedingt, was Hr. Grafunder in völliger Uebereinstimmung mit unserer Ansicht wahr und treffend über das Wesen der Realschulen äußert: „Die gegenwärtige Stellung der Wissenschaften wird in ihrer noch bestehenden Organisation nach vier Fakultäten nicht repräsentirt. Wenn auf der einen Seite Theologie, Jurisprudenz und Staatswissenschaft einen historischen Boden haben, und darum ihnen die Philologie, welche die Historie aufschließt, zur Voraussetzung dient, so ist die Medizin eine Anwendung naturwissenschaftlicher Erkenntniß. Und doch ist Medizin neben jenen eine besondere Fakultät, und sind Philologie und Naturwissenschaften, sammt Grammatik und Mathematik in eine Fakultät zusammengeworfen, welche die philosophische heißt, ungeachtet die Philosophie in Deutschland längst aufgehört hat, unselbstständig oder dienende Magd oder nur Weltweisheit zu sein.

„Stellt man sich vor, daß dieses Verhältniß auch in dem äußeren Organismus der Universitäten sich ändern und zwar so, daß die historisch-philologischen Wissenschaften die eine, die mathematisch-physikalischen Wissenschaften die andere Seite einnehmen, wie in der Akademie der

Digitized by Google

Wissenschaften, die Philosophie aber ihre verbindende oder vielmehr umfassende Stelle zwischen beiden erhalte: so fragt man sofort nach Realschulen, welche sich den Gymnasien parallelisiren, um Studirende vorzubilden."

Und eben dieß will der Ausdruck Real-Gymnasium besagen; wer dabei an eine Zwitterschule von Gymnasium und Realschule denkt, denkt bloß — falsch.

Wer wie Graffunder das Wesen moderner und antiker Bildung und die daraus entschieden hervortretenden Anforderungen an den Schulorganismus klar und gründlich auffaßt, der kann auch dem Lateinischen in den Realschulen nicht das Wort reden. Graffunder hat den Gebrauch auch von seiner administrativen Seite ins Auge gefaßt und darauf hingewiesen, wie bereits die Stadtschulen, als die Vorschulen der Real-Gymnasien, mit dem Latein beginnen müßten, — wie aber damit der bisherige Bildungsgang der „Stadtschullehrer" eine völlige Umänderung zu erleiden hätte. Nun, der status quo beweist nichts gegen diese Idee; wären auch Mittel geschafft worden, es von vornherein planmäßig zu lehren. Weil aber eben in der Idee der Realschule die Forderung des Lateinischen als unbegründet erscheint, so brauchen wir uns über die Frage, ob der status quo dem Latein für die Realschule günstig oder ungünstig sei, gar kein graues Haar wachsen zu lassen. Der Verfasser hat bereits in seiner vorhergegangenen Entwickelung die Frage beantwortet, die er aufwirft: Kann die Administration des öffentlichen Unterrichts davon abstehen, daß der heutige Staat, der statt der antiken politischen Herren und Sklaven nur Freie zu seinen Angehörigen zählt, aus diesen Freien, durch den Einfluß der physischen Wissenschaften, einen wachsenden Mittelstand erhalten hat, dessen Glieder

Digitized by Google

ihre Selbständigkeit auf den Werth, die Bedeutung, die Begeistigung ihrer Arbeit gründen; und kann die Bildung dieses Mittelstandes abhängig, kann sie wohlthätig oder nur innerlich widerspruchlos inspirirt gedacht werden von der Bekanntschaft mit römischen klassischen Kriegsbeschreibungen, Biographieen der Helden des Alterthums und der Grammatik der Sprache des Cäsar und Cornelius Nepos?" — Es ist höchst erfreulich, auch Männer der Verwaltung in dieser entschiedenen Weise fragen zu hören, und das entschieden zu verneinen, was man an gewissen Orten mit aller Zähigkeit bejaht.

Der Unterschied des Elementarunterrichts von dem wissenschaftlichen Unterrichte wird darin gefunden, daß „je mehr die Wissenschaft Zweck ist, desto mehr die Empfänglichkeit für geistige Erkenntniß *vorausgesetzt* wird, während der Elementarunterricht für geistiges Leben empfänglich zu machen, den Schrein des inwendigen Menschen zu öffnen hat, und dazu des Lehrstoffes *als Mittel* sich bedient; wir haben nicht zu *doziren*, wir Elementarlehrer, sondern zu *exerziren*. Danach wird sich auch die Frage leicht beantworten lassen, ob die Mittheilung von Kenntnissen der Zweck der Volksschule sei." Der Zweck des *Elementarunterrichts* ist hier ganz richtig angegeben, aber die *Volksschule*, welche nicht minder als das Gymnasium die Elementarschule zu ihrer Voraussetzung hat, muß allerdings „die Mittheilung von Kenntnissen", in einer festbestimmten Form und Quantität, zum Vorwurf nehmen. Die sogen. „Bürgerschule" ist auch Volksschule, ihre Unterklassen bilden die Elementarschule. Immerhin bleibt wohl begründet, was Grafunder über „Stellung und Aufgabe" der „Bürgerschulen" sagt:

Digitized by Google

„Die Stellung der städtischen Schulen in der ganzen Ordnung des öffentlichen Unterrichts im Staate ist noch eine unbestimmte. Nicht einmal ihre Namen haben überall gleiche Bedeutung; dieselben werden nur mittelst angehängter Erklärungen verständlich. Es ist bekannt, daß es für die städtischen Schulen noch keine Lehrer giebt, als die sich, sei es aus einer höheren, aus einer niederen oder einer zur Seite liegenden Berufsstufe, an diese Schulen hin verlieren. Das liegt eben in jener Unbestimmtheit. — Die Sache hat aber ihre eigenthümlichen Schwierigkeiten. Die Nothwendigkeit, für den öffentlichen Unterricht in den Städten, d. h. für diejenigen Bewohner in ihnen, welche den Bürgerstand im eigentlichen Sinne bilden, zu sorgen, ist zum geringsten Theile dadurch hervorgetreten, daß man in dem öffentlichen Unterrichte, soweit dieser die Grundlage und das Allgemeine der geistigen Bildung der Staats-Einwohner fördern soll, eine Lücke bemerkt hat; vielmehr ist der gewaltige Anstoß auf diesen Gegenstand von dem gerade entgegengesetzten Ende her gekommen: man will den Bürgersohn zur Auffindung neuer Erwerbsquellen mit Kenntnissen ausrüsten. Wird nun die Sache von diesem Ende her betrieben, so wird man mit Sicherheit darauf rechnen können, daß nach einer und der andern gewerblichen Richtung hin in Werkstätten und Läden sich Fortschritte zeigen werden, und das wird dann auch für den Verstand im Allgemeinen hier und da Früchte ansetzen. Soll aber bezweckt werden, daß der Gewerbstand als ein bestimmter Stand, nicht der Tischler für das Hobeln und Poliren, nicht der Maurer für die neue Färbung des Kalkes ꝛc. gewonnen werde für eine reifere Einsicht in alle seine Verhältnisse, und zwar die geistigen nicht minder als die

Digitized by Google

leiblichen, für eine edlere Würdigung seines Standes, für Gemeinwohl, Vaterlandsliebe und richtige Schätzung der einheitnischen Verfassung: dann kommt es darauf an, städtische Schulen zu haben, deren Zweck sei, die Denkkraft zu steigern, und allerdings muß diese dann, weil sie in einem von andern unterschiedenen bestimmten Berufe künftig sich wirksam zeigen soll, vorzugsweise in der Behandlung von Gegenständen geübt werden, welche diesem Berufe eignen. Darum hat dann die Kenntniß der Natur und der Wege, auf welchen der Mensch Gewalt über sie erhält, allerdings mehr Gewicht für eine Bürgerschule, als Cicero's Rede pro Roscio —; nicht aber ist dann die Muttersprache ein Gegenstand des Unterrichts, damit der Schüler lerne, wie man sich schriftlich Leder bestellt, wenn man ein Schuster ist, sondern weil sie das reinste Werkzeug der Vernunft ist." Dieses allgemein menschliche Moment in und an der Bildung für einen Berufskreis des gewerblichen Lebens hat aber die „Bürgerschule" mit der „ländlichen Volksschule" wie mit der „Realschule" und dem „Gymnasium" gemein, und es zeigt sich auch hier, daß mit dem Namen „Bürgerschule" keine spezifische Gattung von Schulen zu bezeichnen ist. Jedenfalls liegt aber für die Zwecke des städtischen Schulunterrichts eine Erweiterung unserer Volksschullehrer-Seminare nahe. Graffunder ist für keine Trennung von Land- und Stadtschullehrer-Seminarien, da auch in den Stadtschulen der Elementarunterricht die Hauptsache sei und „nur die nächste Entfaltung zu einem niederen Realschulunterricht daran anzuknüpfen sei"; daß aber, um in dem „niederen" Realschulunterricht tüchtig zu werden, die Naturwissenschaften von den Seminaristen gründlicher betrieben werden müssen, als es zur Zeit auf

Digitized by Google

den meisten Seminarien geschieht, hätte einer gründlicheren Erörterung bedurft.*)

Wenn Gr. einerseits der „Erweiterung der Volksschullehrer-Seminarien für die Zwecke auch des Schulunterrichtes in den Städten, soweit er nicht wissenschaftliche Leistungen betrifft" das Wort redet, so nimmt es Wunder, wie er andrerseits den Volksschullehrern alle Fähigkeit abspricht, über den Werth eines Lehr- und Lernbuchs ein Urtheil zu fällen. „Die Bildung der Landschullehrer — heißt es S. 85 — und auch der Stadtschullehrer niederen Ranges verlangt präcise Vorschriften für den Stoff des Unterrichts, den diese Männer ohne solche Vorschrift sich selten anders, als höchst konfus (!) anzueignen im Stande sind." Es ist bisher wohl nie in das Belieben des einzelnen Lehrers gestellt worden, dieß oder jenes Schulbuch einzuführen; aber eine Stimme und ein Urtheil darüber sollte man ihm billig einräumen, falls man ihn nicht grundsätzlich zu einer bloßen Maschine machen will. In Oestreich ist selbst die Fibel allerhöchsten Ortes vorgeschrieben und in allen Elementarschulen die gleiche; diese Uniform gewährt von administrativer Seite unleugbare Vortheile, aber sie gewöhnt die Lehrer auch an ein mechanisches Thun und hemmt auch in der Methodik jenen Wetteifer, wie ihn allein die freie Konkurrenz zu erzeugen vermag.

Wir müssen es uns versagen, näher auf den eben so reichen als mannigfaltigen Inhalt einzugehen, obwohl die meisten Bemerkungen, wenn sie auch nichts Neues

*) Was würde der für die Entwickelung des Volksschulwesens so hochbegeisterte Schulrath jetzt sagen, da — „die Noth der Zeit" — die Lehrer-Seminare tief unter den Stand der Dreißiger und Vierziger Jahre herabgedrückt hat! Anm. 1860.

Digitized by Google

bringen, in ihrer eigenthümlichen, scharfen Fassung doch der Art sind, daß sie zur Diskussion oder zum Widerspruche auffordern, und zum gründlichen Durchdenken des Gegenstandes anregen. So z. B. ist der Verfasser, während alle Welt die Kleinkinderschulen lobt und preist, gerade entgegengesetzter Meinung über diese Anstalten. Sie sind ihm, trotz der Ueberzeugung, daß die Kinder in der engen, finsteren Stube des Tagelöhners mit der beklemmenden Luft, ihrer Unreinlichkeit ꝛc. nicht so gut da aufgehoben seien, als in dem hellen Raume mit Hof und Garten, wo sie gewaschen, gekämmt, rein gekleidet, leicht genährt, mit Spielen und Erzählungen unterhalten, zu sprechen und freundlich in die Welt zu schauen gewöhnt werden, — doch nur Waisenhäuser bei lebendigem Leibe der Eltern.

„Unser Gemüth findet den großen Widerspruch, daß eine Mutter ihr Kind abliefert, damit es wohl aufgehoben sei, zu unspartanisch (?) *), um ausgeglichen zu werden." Wir fragen dagegen ganz einfach: Ist denn das Haus des Tagelöhners, das dieser mit seiner Frau des Morgens verläßt, um Abends zum Schlafen heimzukehren, dem von den Eltern verlassenen Kinde etwas Anderes, als ein Waisenhaus? Sähe es seine Eltern öfter, wenn es zu Hause bleibt, und muß es die Mutter nicht auch abliefern — wenn auch in verwandte — doch meistens in schlechte Hände, die gar nicht im Stande sind, das Kind zu leiten? Ist ein Kind, das „gewaschen, gekämmt, leicht genährt, mit Spielen, Erzählungen unterhalten, zu sprechen und freundlich in die Welt zu schauen gewöhnt wird" (und viel mehr, als es sonst geschähe, von Mutter- und Vaterarmen an's Herz gedrückt wird, wenn

*) Soll wohl heißen „zu spartanisch."

Digitized by Google

es z. B. einen schönen Spruch herbeten kann) — nicht besser daran, als dasjenige, welches in Schmutz und Verwahrlosung verdummt und verdumpft? Die Kleinkinderschule ist nur ein unvollkommener Ersatz für das Elternhaus; soll man aber jenen armen Kindern, weil man ihnen keinen vollen Ersatz bieten kann, den theilweisen auch versagen?

Oft ist es eine zu weit gehende logische Absonderung, welche das Urtheil einseitig macht, oder gar verdunkelt. So wird den Lehrgegenständen der Elementarschule ihr organisches Verhältniß also bestimmt:

„Der Grund des Unterrichts ist die Sprache. Aus dieser Wurzel gehen als Zweige hervor: der Religionsunterricht einerseits und das Rechnen andrerseits. Da nämlich die Sprache die ganze geistige und sinnliche Welt umfaßt, da sie fortwährend alles Geistige im Worte versinnlicht, und alles Sinnliche im Worte vergeistigt; so (?) treten diese beiden Funktionen getrennt einander gegenüber, zunächst

in dem Religionsunterrichte, und
in dem Unterrichte im Rechnen.

In dem Religionsunterrichte ist es das Wort, das in bleibender sinnlicher Gestalt das Gefäß ist für die Offenbarungen des Geistes, und (?) der Religionsunterricht findet seine Fortsetzung im historischen Unterrichte, der immer des Wortes gebraucht, das, die erfüllten Zeiten durchwandernd, Sinn und Geist bewahrt von dem, was je geschehen und in der Zeit vorübergegangen ist. — In dem Rechenunterrichte dagegen wird das Wort zur Zahl (?), welche bestimmt ist, den erfüllten Raum zu durchmessen, um die Mannigfaltigkeit aller sinnlichen Gestalten

Digitized by Google

zurückzuführen auf einfache, unsichtbare Gesetze." Wir entgegnen:

1) Daraus, daß die Sprache die geistige und sinnliche Welt umfaßt, folgt nicht, daß sie in die genannten zwei Funktionen auseinandergeht. Es müßte die Nothwendigkeit dieses Auseinandergehens nachgewiesen werden.

2) Nicht bloß in dem Religionsunterrichte, sondern ebensowohl in dem Rechnen ist es das Wort, welches das Gefäß darbietet für die Offenbarung des Geistes. Das Kind sieht die Zahl nicht sinnlich außer sich, sondern geistig in sich. Das Wort wird nicht zur Zahl, sondern umgekehrt, die Zahl (d. h. die innere Zahlenanschauung) zum Worte.

3) Nicht „Religion und Rechnen haben ihre Wurzel in der Sprache," sondern umgekehrt, die Sprache hat ihre Wurzel in der Religion, im Rechnen, in der Weltkunde ꝛc. ꝛc., in der ganzen Welt des Geistes und der Sinne; sie ist nicht als Stoff des Unterrichts, sondern als Mittel und Werkzeug für denselben zu fassen. Nun wird zwar, um des Stoffes Herr zu werden, das Instrument in besonderen Sprachstunden geschärft, aber aus dem Wesen der Scheere lassen sich nicht die verschiedenen Zeuge, die man damit zuschneiden will, deduziren.

Es erhellet aus dem Mitgetheilten schon sattsam, wie diese „Bemerkungen," sei es von der positiven oder von der polemisch-negativen Seite überall auf den Grund der Sache zuführen; sie werden namentlich für Schullehrerkonferenzen ein trefflicher Stoff der Besprechung und zugleich schriftlicher Bearbeitung sein.

Auf S. 97 ist die wahre und treffende Bemerkung zu lesen:

Digitized by Google

„Eine Erlösung des Volkes aus der geistigen Sklaverei, in welcher es noch dermalen befangen ist, da diejenigen, welche die Feder führen, in Wahrheit seine Herren sind, ist nur davon zu erwarten, daß das durch den bisherigen Volksunterricht wesentlich nur zum Lesen gebrachte Volk in ein schreibendes, d. i. seine eigenen Gedanken fassendes, betrachtendes, ordnendes Volk verwandelt wird. Und dazu haben wir die Mittel in den Händen, ohne von irgend wem Hülfe zu brauchen. Es ist das der größte Fortschritt, der je gemacht worden ist, sobald wir ihn mit einem Schlage vollziehen." — Hier ist die Hauptreform angedeutet, welcher der Volksschulunterricht unserer Tage entgegengeht; mit einem Schlage wird sie nicht geschehen, aber Heil den Schulen, wo keine vergeblichen Schläge gethan werden! Seltsamer Weise hat der Herausgeber die angezogene, tief in das Wesen des Unterrichts eingreifende Bemerkung überschrieben — nicht etwa „Reform des deutschen Volksschulwesens," sondern: „Grund der Empfehlung der amerikanischen Schreibmethode," als ob der Verfasser vom deutschen Volke verlangte, daß es zur Akten- und Geschwindschreiberei gebildet werden sollte.

Unter der Ueberschrift: „Lektüre der Lehrer" heißt es S. 150 ff. also:

„Es ist vor dem Ankauf irgend eines Buches zu warnen, das nicht auch einen außerhalb der pädagogischen Welt berühmten Namen trägt. Nur Sterne erster Größe können uns erleuchten; zweiter, dritter u. s. w. Größe haben wir Köpfe genug unter uns, und brauchen sie nicht auswärts zu suchen. Die Zeitverschwendung mit dem Lesen pädagogischer Schriftsteller ist entsetzlich zu beklagen. — Becker kennt man auch außerhalb unserer Schulkreise und erkennt ihn an. (?)

Digitized by Google

Pestalozzi, Campe, Basedow sind Namen, die zwar vorzugsweise pädagogischen Klang haben, die aber Jedermann von einiger Schulbildung kennt. (?) Von den heutigen Schriftstellern müssen wir abwarten (?), was nach ihrem Tode Lebendiges von ihnen übrig bleiben wird."

Diese Stelle giebt uns Veranlassung, unsere Ansicht über die Lektüre der Volksschullehrer auszusprechen, wie folgt:

1.

Ob ein Buch auch außerhalb der pädagogischen Welt bekannt sei oder nicht, ist erstlich für den Lehrer oft schwer auszumitteln, zweitens aber ziemlich gleichgültig, da es ihm darauf ankommen muß, ob das Buch der Art sei, auf seine Bildung und seine Berufsthätigkeit fruchtbar einzuwirken. Für den Lehrer kann ein Buch von unschätzbarem Werthe sein, das für andere „höhere" Berufskreise gleichgültig und diesen ganz unbekannt sein mag. Wenn das vom Herrn Schulrathe für den Ankauf eines Buches aufgestellte Merkmal maßgebend sein soll, so darf kein Volksschullehrer seine „Randbemerkungen" kaufen, da sie außerhalb der pädagogischen Welt gar nicht, innerhalb der pädagogischen Welt nur zum kleineren Theile bekannt und gelesen werden möchten, und doch thut ein Lehrer, welcher einen halben Thaler übrig hat, ganz wohl, wenn er sich das Büchlein kauft.

2.

Wenn wir von den heutigen Schriftstellern abwarten sollten, was „nach ihrem Tode" Lebendiges von ihnen übrig bleibt: so können wir bis an unser seliges Ende warten, und die guten Bücher unserer Zeitgenossen,

Digitized by Google

die wahrscheinlich nicht sammt und sonders vor uns sterben wollen, nur gleich von vornherein ungelesen lassen. Von den „heutigen Schriftstellern" aber gar nichts zu kaufen und zu lesen — ein Absperren von der geistigen Atmosphäre, in der wir leben und weben — kann der Verf. unmöglich anrathen wollen.

3.

„Nur die Sterne erster Größe können uns erleuchten" — das ist wahr und nicht wahr. Wahr, denn auch von dem Guten kann und soll der Lehrer nicht Alles lesen, er muß vielmehr eine strenge Auswahl des Besten treffen; nicht wahr, denn der Unterschied zwischen Sternen erster, zweiter ꝛc. Größe ist hier unstatthaft. Es kann Jemand, wir wollen annehmen ein bescheidener, einfacher Volksschullehrer, ein Buch herausgeben, das von allen seinen Amts- und Zeitgenossen verdiente angeschafft zu werden, obwohl es keinen berühmten Namen an der Stirne trägt, und sein Verfasser weder ein Stern erster Größe, noch überhaupt ein Stern genannt wird, das aber bildend und befruchtend auf den Lehrergeist wirkt, und, aus einer langen Praxis und Erfahrung hervorgegangen, einen reelleren Nutzen und praktischere Resultate herbeizuführen im Stande ist, als manches Buch unserer pädagogischen Koryphäen. Ein Gedicht des Wandsbecker Boten kann in seiner Art mehr wirken, tiefer das Gemüth und den Willen ergreifen, als ein anderes vielgepriesenes des klassischen Goethe; neben dem an sich kommt stets das für mich in Betracht; neben dem objectiven Range der Geistesproducte in der Literatur ist auch der subjective der Psychologie zu beachten da, wo es

Digitized by Google

ſich um ein geiſtiges Werden und ein in ſtetem Fluſſe begriffenes Entwickeln handelt.

4.

Die Randbemerkung giebt auch beiſpielsweiſe vier Sterne erſter Größe an, aber nach unſerm Bedünken nicht eben glücklich gewählt.

Allen Reſpect vor Becker, aber ihn ſo unbedingt den Volksſchullehrern empfehlen möchten wir doch nicht, ganz abgeſehen, ob ſeine Grammatik für die Volksſchule Praktiſches liefert oder nicht. Wir halten dafür, daß die Idee des Organismus, ſo erfolgreich ſie für die Entwickelung und Förderung der Grammatik als ſolcher geweſen iſt und ſein wird, bei Becker doch noch viel zu abſtract und einſeitig auftritt, daß bei ihm das logiſche Element noch zu ſehr das ſprachliche dominirt, die Grammatik noch zu ſehr von dem Syſtem leidet: als daß der Volksſchullehrer, dem ohnedieß die durch fremde Sprachen geſteigerte Bildung abgeht, mit Freiheit den ihm dargebotenen Stoff durchdringen könnte. Mit jenen dialektiſchen Gegenſätzen von Thätigkeit und Sein, Begriff und Form ꝛc., die als ein fertiges a priori ſich an die Spitze der Entwickelung ſtellen, anſtatt daß ſie im Laufe derſelben heuriſtiſch und anſchaulich entſtehen ſollten, iſt für denjenigen, welcher erſt Grammatik ſtudiren will, salva venia kein Hund aus dem Ofen zu locken. Dem Schreiber dieſer Zeilen iſt mehr als ein Lehrer bekannt geworden, der den Becker eifrig ſtudirt hatte und halb auswendig wußte, aber für ein ſelbſtändiges Denken ſehr wenig gewonnen hatte. Eine Einwendung oder Seitenfrage, aus dem Becker'ſchen Syſteme herausgehend, brachte das ganze Gebäude zum Schwanken. Unſere Lehrer bedürfen gar keiner rationellen,

Digitized by Google

sondern einer historischen Grammatik, einer sinnigen Beobachtung und eindringenden Anschauung der Sprachverhältnisse. Götzinger giebt dafür mehr als Becker, obwohl ihm dessen logische Schärfe abgeht, und auch bei ihm noch Manches zu wünschen übrig bleibt. Was wir bei dieser Gelegenheit hervorheben wollen, ist, daß man sich im Kreise der Volksschullehrer viel zu viel von dem Studium einer systematischen Grammatik verspricht (die sogar immer noch in der Volksschul-Praxis abenteuerlich genug umherspukt), und den viel sichereren und praktischeren Nutzen einer gründlichen Lektüre unserer deutschen Klassiker übersieht. Der einzige Schiller in seinen besten Schöpfungen (etwa nach Götzinger's und Viehhof's Anleitung) tüchtig durchgearbeitet, giebt viel bessere Ausbeute als das unerquickliche Durcharbeiten grammatischer Kategorien, die abstract und leer bleiben müssen, wenn nicht eine längere Anschauung und Beobachtung durch die Lectüre vorangegangen ist. Also erst Lektüre und dann Grammatik, erst elementar-schulmäßige Grammatik, dann systematisch-philosophische, wenn der Volksschullehrer noch Zeit und Kraft dafür übrig behält. Dieß wollten wir nur bei Becker zu bedenken geben.

Was Pestalozzi anbetrifft, so war dieser pädagogische Genius kein Mann der Schrift und Theorie, sondern der That und Praxis; bei ihm war Vieles prophetische Anschauung, das für seine Schüler erst durch die Reflexion und den Gedanken vermittelt und begründet werden mußte. Unsere ganze neuere Pädagogik ist von seinem Geiste durchdrungen, aber erst die Jünger haben die Praxis des Meisters zur Theorie erhoben, beide von ihren Schlacken gereiniget und zugleich so sehr gehoben, entwickelt und verbessert, daß es Thorheit wäre, sich noch

Digitized by Google

an der Quelle anzusiedeln, wo wir bereits an einem breiten vollen Strome wohnen. Das treffliche Volksbuch „Lienhard und Gertrud" soll keinem Volksschullehrer unbekannt und ein Bewohner seines Bücherschrankes sein, aber für die übrigen Schriften Pestalozzi's, so lehrreich sie namentlich für die Geschichte der Pädagogik sein mögen, giebt es neuere, die sie mehr als ersetzen.

Campe's Schriften nun vollends — die werden jetzt von den Lehrern, die sie angeschafft haben, feil geboten wie faule Fische, aber keiner mag sie mehr kaufen. Aus den Zeiten der Philanthropen sind wir heraus; das Gute und Wahre ihrer Bestrebungen haben wir überkommen, und können es haben, ohne das viele Falsche und Verkehrte ihrer Richtung mit in den Kauf nehmen zu müssen. Der Campe'sche Robinson wird immer als Jugendlektüre*) seinen Werth behalten; aber die eigentlichen Campe'schen Werke haben ihre Zeit gehabt, und jetzt kann sie der Lehrer mit gutem Gewissen ungelesen lassen; es ist ihm darum noch keine Sonne untergegangen.

Derselbe Fall ist es mit Basedow. Man redet wohl noch von seinem Philanthropin in Dessau, und daß er die Buchstaben habe aus Zuckerteig kneten lassen: aber kaufen und studiren wird ihn Niemand mehr, da er noch viel weniger bietet als Campe.

Warum hat der Herr Schulrath anstatt Campe und Basedow nicht Denzel und Schwarz genannt? Bei diesen ist das Capital ungleich sicherer angelegt und die Zinsen stehen dabei ungleich höher.

---

*) Obwohl das Campe'sche daran auch das Schlechteste ist — wir meinen die Reflexionen und Einschiebsel.

Digitized by Google

5.

In der angezogenen Graffunder'schen Randbemerkung heißt es weiter:

„Jedes tüchtige Buch lehrt den Lehrer lehren, wenn es auch gar nicht in der Absicht verfaßt ist. Gegen die absichtlich dazu verfaßten hat man Ursache, sehr mißtrauisch zu sein."

Mißtrauisch möchten wir nicht gegen ein Buch sein, bloß aus dem Grunde, weil es absichtlich zum Lehren verfaßt ist; lassen sich doch viele sehr wesentliche Stücke des Lehrens nur aus gewissen Büchern gewinnen, die „absichtlich" dazu verfaßt sind. Dagegen stimmen wir dem Herrn Verfasser vollkommen bei, daß ein Buch nicht immer von einem Pädagogen und Schulmanne geschrieben sein muß, um Pädagogik zu lehren, daß ein guter Roman oft mehr davon enthält, als ein schlechtes „Lehrbuch der Pädagogik," und daß eine freie allseitige Bildung des Lehrers der Praxis oft mehr frommt, als die Lektüre vieler sogenannten „praktischen Anweisungen." Jedes tüchtige Buch, tüchtig durcharbeitet, lehrt den Lehrer lehren; — aber — der tüchtigen Bücher giebt es eine Menge, und der arme Schullehrer sieht den Schulrath fragend und verlegen an: Welche trefflichen Bücher sind denn zu lesen? Wo anfangen, wo aufhören? Ist die Lektüre etwas Willkürliches, das dem Zufall überlassen bleibt? Wenn nicht, welches Gesetz soll sie leiten und regeln? — Auf diese Fragen giebt die Randbemerkung keine Antwort; wir wollen wenigstens eine versuchen, in aller Kürze.

Vorweg ist zu bestimmen, was man denn unter dem Worte „Lektüre" verstehe? Wir rechnen nicht dahin etwa Anweisungen zum Rechnen oder zu Stylübungen, kein Hand-

Digitized by Google

buch oder Kompendium. Das ist das Handwerkszeug des Lehrers, welches unmittelbar dem Unterrichte des Lehrers dient, und ohne welches er nicht wohl gegeben werden kann. Der Lehrer kann sich das Handwerkszeug selbst anfertigen, wenn er dazu in den Stand gesetzt ist; wo nicht, muß er es fertig kaufen; er muß sogar mit seinen Instrumenten wechseln, ein altes, unbrauchbar gewordenes bei Seite legen und das neuere kaufen, wenn er die neuere bessere Waare liefern will, die ohne das entsprechende Werkzeug nicht geliefert werden kann. Hier ist also gar keine Frage, ob ein Buch angeschafft werden soll, oder nicht, wofern es überhaupt nicht an der conditio sine qua non, dem Gelde, fehlt. Es kommt nur darauf an, zur rechten Zeit zu erfahren, wann und wo ein besseres Instrument angefertigt, welches sein praktischer Nutzen und seine Bedeutung für den Unterricht sei: dafür hat die pädagogische Zeitschrift zu sorgen. Diese gehört bereits zu der Lektüre des Lehrers, denn sie dient dem Unterrichte nicht unmittelbar, sondern mittelbar. Jede Schrift, die mittelbar dem Unterrichte dient, sei es zur gründlichen Vorbereitung im Besondern, oder zur Bildung des Lehrers im Allgemeinen, begreifen wir unter der Lektüre. So dienen Reisebeschreibungen dem geographischen, Biographien dem geschichtlichen, Kommentare von Dichtern dem sprachlichen, eine Charakteristik der Bibel dem Religions-, eine Erziehungslehre dem ganzen Unterrichte — mittelbar, und bilden die Lektüre des Lehrers. Je näher dieselbe mit der Präparation auf die Lehrstunde in Verbindung steht, um so nothwendiger ist sie. Will z. B. der Lehrer in der Geographie anschaulich unterrichten, so muß er möglichst ausgeführte Detailbilder liefern, z. B. von einer Steppe, einer Alpenlandschaft,

Digitized by Google

der Polarnatur; und dazu gehört, daß er sich Werke wie Alexander v. Humboldt's Ansichten der Natur, Kohl's Reise in die südrussische Steppe, Capitän Roß' Reise in das Eismeer u. dgl. zu verschaffen sucht (durch Leihen, was in den meisten Fällen nicht schwer ist), und durchliest. Diese Arbeit für den Unterricht liefert bereits eine Erholung von demselben, und das ist das andere Merkmal der Lektüre. Beide Merkmale aber: die mittelbare Beziehung auf den Unterricht und die Erholung in der Arbeit werden zur Zeit noch von den Meisten übersehen und verkannt. Die Mehrzahl denkt bei dem Worte „Lektüre" an Schlafrock und Pantoffel — an ein Buch, das „amüsirt." Man will ausruhen von der Last der Arbeit, will aus dem prosaischen Zustande der Gegenwart heraus, die Phantasie wird nun spazieren geführt und zum ersten besten Romane aus der nächsten Leihbibliothek wird gegriffen. Andere haben wohl den Drang, etwas Nützliches zu lesen, aber es ist ihnen gleich, welches Buch ihnen gerade in die Hände kommt, sie greifen bald hier- bald dorthin, wie es gerade eine augenblickliche Laune mit sich bringt. Das Alles ist keine Lektüre, sondern Leserei, eine Untugend, die nur zu leicht in das Laster übergeht. Die Lektüre beruht auf selbstbewußter Wahl, und muß stets einem wahren, klar erkannten Bedürfnisse entsprechen. Dieß kann zuweilen bloße Erholung und Abspannung sein, und warum sollte ein fleißiger Lehrer nicht einmal in der Ferienzeit einen Roman zur Hand nehmen? Aber er wird — und da zeigt sich alsbald der Unterschied von Lektüre und Leserei — in seiner Wahl immer noch kritisch verfahren, nur Klassisches wählen, nicht bloß mit der Phantasie, sondern auch mit der Reflexion lesen, und z. B. exzerpiren, wo es prägnante

Digitized by Google

und charakteristische Stellen giebt. Wer erst das Lesen mit der Feder in der Hand versteht, der versteht auch die Lektüre, denn er ordnet sie nun einem bestimmten Zwecke unter, und das Lesen wird nicht getrieben des Lesens willen und um die Zeit todtzuschlagen.

Die, welche sich dem rohen Lesetriebe hingeben, werden stets eine geistige Leere empfinden, sich unbefriedigt und unbehaglich fühlen, von dem Genusse nicht gestärkt und (wie es bei der wahren Lektüre der Fall) zur strengen Geistesarbeit tüchtiger, sondern nur schlaffer und untüchtiger werden. Das wahre Vergnügen nämlich kommt nur aus dem Bewußtsein der innern Harmonie zwischen unserer Thätigkeit und unserem Sein, und aus dieser harmonischen Einheit muß die Lektüre hervorgehen, beides als Frucht und Saamen, um sie immer von Neuem zu erhalten und zu befestigen. Es ist da das utile mit dem dulce auf das Genaueste verbunden; dieses ist erst ersprießlich, wenn jenes dazu kommt, da hingegen letzteres als bloße Leckerei dem Magen verderblich wird, wenn jenes fehlt. Versuche es nur einmal, lieber Lehrer (so du es noch nicht erfahren hast), und laß deine Praxis den Mittelpunkt sein, um den sich deine ganze theoretische Thätigkeit herumlegt und gruppirt, und du wirst zu deiner Ueberraschung und Genugthuung wahrnehmen, wie fruchtbar, wie bildend und fördernd nun dein Studium wird, wie die Praxis selbst erleuchtend und erklärend auf die Theorie zurückwirkt, und sie zum Leben, zum frischen, grünen Leben — erweckt, da sie vorher „grau und todt" war. Und liegt nicht in jedem Stoffe, auch in dem individuellsten und speziellsten, ein Allgemeines, rein Menschliches? Diese Saite berühre und laß sie tönen und wiedertönen in deinem Gemüth. Welcher Genuß liegt nicht

Digitized by Google

in dem Studium der Geschichte, namentlich für den, der sie biographisch zu fassen versteht? Kommt dazu noch die Lektüre guter Selbstbiographien, zum Beispiel die unseres Arndt, — auch Raumers Geschichte der Pädagogik ist biographisch gehalten, — wobei die von Diesterweg herausgegebenen „das pädagogische Deutschland der Gegenwart" nicht zu übersehen, so giebt solches sammt dem ohne Unterlaß fortzuführenden Studium der deutschen Klassiker eine so reiche, allseitig bildende Lektüre des Volksschullehrers, welche ihm zugleich praktische Philosophie und Psychologie ist, das Studium systematischer und abstrakter Werke, den Rosenkranz wie den Beneke, völlig entbehrlich macht, und dabei ein Vergnügen und eine Unterhaltung gewährt, wie sie kein Roman oder Unterhaltungsbuch dem rohen Leser zu geben vermag. Wer nur erst an eine gesunde, kräftige Speise gewöhnt ist, dem wird auch alles Fade und Süßliche zuwider, und der wird instinktmäßig die gesunde Speise wählen.

Wir können aber unsere Randbemerkungen nicht schließen, ohne unserem Unwillen Luft zu machen über die wahrhaft betrübende Erscheinung, daß unsere Volksschullehrer-Seminare die deutsche Lektüre nicht nur nicht zum Unterrichtsgegenstande, der eine besonders sorgsame Behandlung verdient, gemacht, sondern unsere Klassiker sogar zur Kontrebande herabgesetzt haben und als „Allotria" sie mit „Clauren und Konsorten" in einen Sack stecken. Diese unverantwortliche Barbarei ist hauptsächlich Schuld an der heillosen Leserei, an welcher so viele wackere Lehrerseelen kranken und siechen. Wie sollen sie lesen, so sie es nicht lernen, wie soll die Zunge schmecken lernen, so ihr die Speise versagt wird? Das religiös-kirchliche Leben hat für die Lektüre seine Rechte in der Volksschule, wenigstens in der protestantischen, geltend

Digitized by Google

gemacht durch die deutsche Bibel und die deutschen Kirchenlieder; wo ist aber die andere Seite des geistig-sittlichen Volkslebens, das nationale Ethos, vertreten? Unsere National-Litteratur, wenn sie ihren Namen nicht Lügen strafen will, muß auch dem Volke zu Gute kommen. Das ist ein ebenso nothwendiger als wichtiger Schritt, wenn das deutsche Volk seiner Nationalität inne werden und freudig weiter schreiten soll in seiner sittlichen Entwickelung, die nur möglich ist auf Grund und Boden seiner Nationalität.

Digitized by Google

2.

Die Idee der Volksschule. *)

Die Volksschule und ihre Nebenanstalten Von Dr. E. Anhalt. Jena, Mauke, 1846.

Der Verfasser will die **Idee** der Volksschule zur Geltung bringen, wie sie in ihrer Totalität, unabhängig von dem, was Staat und Kirche aus ihr machen möchten, sich darstellt. Nach dieser Idee wird das, was sie bisher geleistet hat, gemessen, und das, was sie leisten soll, gefordert. — Die Einleitung beginnt mit der Bemerkung, daß, während man auf der einen Seite auf eine Erweiterung des Volksschulunterrichtes dringe, man auf der anderen Seite die Lehrobjekte der Volksschule möglichst beschränken, ihre ganze Einrichtung möglichst vereinfachen, „ihre ganze Tendenz umlenken und z B. die Bande, die sie früher an die Kirche knüpften und dieser unterordneten, wieder anknüpfen wolle." Dieses Zurückgehen auf überwundene Zustände sei eine Fessel, mit der man die freie Entwicklung des Volksgeistes zu hemmen die Absicht habe. Eine Vereinfachung des Volksschulunterrichtes sei allerdings vonnöthen, aber diejenige der

*) Pädag. Monatsschrift von Löw, 1847, 8.

Digitized by Google

Einheit, welche die Verschiedenheiten und Grade der Volksschule, wie selbige aus der Scheidung der Stände und ihrer verschiedenen Bedürfnisse hervorgegangen sei, aufhöbe. Die Volksschule muß sich konzentriren, und von Neuem zur Macht werden, welche jede Reaktion, und zunächst die, welche sie äußerlich beschränken will, überwinden wird. Die Volksschule darf keine andere Schranke gelten lassen, als die ihrer Idee; in der Verwirklichung dieser hat sie einen festen Mittelpunkt, so daß sie sich nicht verliert und in der Ausbreitung schwächt, aber sie hat auch eine unwiderstehliche Tendenz, sich zu erfüllen, mit der sie Alles in ihren Kreis zieht, was zu ihrer Selbstdarstellung gehört. Es kommt daher gegenwärtig hauptsächlich darauf an, den Begriff der Volksschule fest zu bestimmen und ihre Aufgabe sicher zu begrenzen, um ihre gesammte Thätigkeit als eine in ihrer Gliederung einige zu fassen."

Der Begriff der Volksschule wird nun in der Art festgestellt, daß die Volksschule die schlechthin allgemeine Bildungsanstalt für alle Klassen der Gesellschaft, alle Stände und Berufsarten sei, und so die Einheit des Volkes darstellen und verwirklichen müsse. Darum müsse der Unterschied, der zwischen Land- und Stadtschulen und wieder zwischen den Stadtschulen verschiedenen Grades besteht, möglichst ausgeglichen werden. Die Vermögensumstände der Eltern hätten hauptsächlich diesen Unterschied hervorgerufen, aber die Volksschule habe es nicht mit den Eltern und ihrem Vermögen zu thun, sondern mit den Kindern des Volkes, die gleichen Anspruch auf Erziehung hätten. Diesen gleichen Anspruch zu befriedigen, sei Sache der Gemeinden und des Staates, und so lange beide noch nicht das wären, was sie sein sollten, Sache

Digitized by Google

von Vereinen, welche in unserer Zeit die Bestimmung hätten, den jenseitigen Staat, wie er über dem Volke stehe und nicht die Selbstbestimmung des Volkes sei, dadurch aufzuheben, daß sie von unten herauf das gesammte Volksleben umgestalteten, so daß dieses selber die Schranke, die der Staat ihm setze, durchbrechen würde.

Verweilen wir hier ein wenig. Man hat bisher die Ausdrücke „Elementar- und Volksschule" theils promiscue gebraucht, theils beide als zwei verschiedene Namen für verschiedene Dinge einander entgegengesetzt, indem man unter Elementarschule diejenigen Schulanstalten begriff, welche den Grund jeglicher Bildung für jeden Stand und Beruf zu legen haben, welche Bildung eben deßhalb Elementarbildung genannt wird, weil sie die Elemente alles Wissens und aller Fertigkeiten darreicht, die natürliche Grundlage für alle Schulbildung überhaupt giebt. Diese „Elemente" muß jeder Schüler durchmachen, gleichviel ob privatim oder öffentlich, bei einem Hauslehrer, in der Vorbereitungsklasse eines Gymnasiums, in der untersten Klasse (Elementarklasse) einer Realschule oder in der niederen Abtheilung einer Volksschule. Der Unterschied von „Ständen" kann bei der Elementarschule gar nicht in Betracht kommen, da sie für das gesammte menschliche Wissen den Anfang bildet — Humanitätsschule (allgemeine Menschenbildungsanstalt) schlechthin ist. Mit vollendetem 10. Jahre kann man die Elementarschulbildung als vollendet betrachten, und nun theilt sich das, was bisher in ungeschiedener Einheit beisammen war, in drei verschiedenen Richtungen, mit Rücksicht auf die künftige Lebenssphäre, welcher die Schüler angehören werden. Insofern sie in derjenigen Sphäre der Gesellschaft verbleiben, die wir in der engeren Bedeutung des Wortes

Digitized by Google

„Volk" nennen, gehen sie über in die Volksschule, insofern sie sich dem höheren Gewerbestande widmen, in die Real- (höhere Bürgerschule), oder insofern sie denjenigen Ständen angehören wollen, die eine gelehrte Vorbildung erfordern, in das Gymnasium. Alle drei sind Standesschulen, d. h. ihre Schüler gehen in diese oder jene, weil sie diesem oder jenem Stande angehören werden. Sie haben aber nur eine Berufsgattung im Auge, keine Berufsspecies, sie wollen nicht abrichten (dressiren) für gewisse äußere Lebenszwecke, sondern sie wollen innerhalb ihrer Sphäre eine allgemeine menschliche (humanistische) Bildung erzeugen, mit anderen Worten: sie wollen durch den Unterricht erziehen. Die individuelle Gestaltung des Unterrichts, bedingt durch die künftige Stellung des Schülers im Leben, schließt aber das humanistische Element nicht aus, sondern ein.

Da die Volksschule auf einen bestimmten Lebenskreis Rücksicht zu nehmen hat, so muß sie die Elementarbildung ihrer Schüler zum Abschluß bringen, darf solche nicht in wissenschaftliche Bahnen überleiten, wie es in der Real- und Gymnasialschule geschieht, sondern muß, auf dem Gebiete des Elementarischen verharrend, an einzelnen individuellen Objekten ein Ganzes zu gewinnen trachten, während die wissenschaftlichen Lehranstalten die Elementarbildung, zu einer langen, streng gegliederten und eng verbundenen Kette ausspinnen, die viel später ihr Ende erreicht, als die Volksschule das ihrige. Diese kann darum auch nicht verlangen, daß alle Schüler in ihr verbleiben sollen so lange, bis sie ihren Kursus beendigt hat — in Preußen bis zum 14. Jahre, denn die Bildung, welche der Volksschüler in seiner Schule empfängt,

Digitized by Google

erhalten die übrigen Schüler auch in der ihrigen, nur in anderer Weise und durch reichere Mittel.

Haben wir jetzt von der einen Seite die Volksschulbildung, als „Standesbildung" betrachtet, und den Begriff des „Volkes" in seiner engeren Bedeutung gefaßt: so müssen wir nun aber auch von der anderen Seite die Volksschulbildung als „Volksbildung" im allgemeinsten Sinne auffassen, wo alle Standesunterschiede zusammenfallen, und in der Volksschule jene Bildung hervortritt, welche dem Volke im Ganzen und Großen gemeinsam sein, in der es sich als Ganzes fühlen und erkennen soll. Das Volk steht nämlich zu den sogenannten „höheren Ständen" nicht in einem abstrakten Gegensatze, so daß es eine abgeschlossene Kaste bildete, wie weiland in Aegypten. Sämmtliche Stände entwickeln sich vielmehr aus dem Volke heraus, ruhen auf ihm, als ihrem gemeinsamen Grund und Boden; das Volk bildet die unmittelbare Einheit, welche die Mannigfaltigkeit der Ständeunterschiede aus sich entläßt. Das Volk ist in den höheren Ständen aufgehoben, aber nicht negirt, sondern konservirt — das Volk ist das Allgemeine, die Stände sind die Besonderung dieses Allgemeinen, das aber in den Individuen verbleibt. Darum wird eben die Gesammtheit der Glieder eines Staates „Volk" genannt, insofern man von den Ständen abstrahirt, das unmittelbare Leben und Sein der Gesellschaft im Auge hat. In diesem Sinne erließ Friedrich Wilhelm III. einen Aufruf: „An mein Volk," und in diesem Sinne soll jede Schule ihre Schüler zu einem Volksbewußtsein bilden. Eben diese Bildung wird aber in ihrer spezifischen Natur, in ihrem Wesen am reinsten und entschiedensten hervortreten müssen in der Volksschule, wie die spezifische Natur des Volkes

Digitized by Google

im Allgemeinen klar hervortritt bei dem „gemeinen Manne“ Die Volksschule giebt ihre Bildung rein mit den Mitteln des Volkes selber, wie sie in seiner Sprache, seiner Geschichte, seinem Anschauungskreise, seiner Kultursphäre liegen, während die „höheren“ Schulen fremdartige Kulturelemente herbeiziehen, und im Gegensatze dieser, nicht unmittelbar, sondern mittelbar ein Volksbewußtsein erzeugen, daß nicht mehr für sich, als solches in seiner ursprünglichen Einfachheit erscheint. Nur im Gefühl und in der Anschauung ist Unmittelbarkeit und Einfachheit, und diese Einheit in Bezug auf das Volksbewußtsein stellt die Volksschule dar, denn sie beharrt auf dem Standpunkte der Anschauung. Das Volksgefühl und das von der Anschauung des eignen Volkslebens getragene Volksbewußtsein ist die geistige Copula, welche alle Stände verknüpft, und insofern ist auch die Volksschule das gemeinsame Bildungs-Institut für alle Stände, muß also auch, wofern nicht alle Schüler in ihr verbleiben, in die „höheren“ Schulanstalten hineinragen, in diesen konservirt bleiben und nicht negirt werden.

Nun liegt die Frage nahe, ob die Realschulen und Gymnasien nicht besser thun würden, von der Elementar- und Volksschule, welches sie zum Theil noch sind, sich ganz zu befreien, und ihre Bildung erst nach Vollendung des Volksschulkursus zu beginnen? Dr. Anhalt bejaht diese Frage unbedingt; wie die Sachen aber jetzt noch stehen, scheint es dem Referenten viel wichtiger, zu fragen: Was haben unsere Volksschulen zu thun, um das zu werden, was sie sein sollen? Denn erst dann, wenn sie aus ihrem bisherigen Schwanken heraus sind, und ihre Aufgabe erkannt haben, können sie Anspruch machen auf allgemeinere Berechtigung. Bis jetzt sind sie entweder

Digitized by Google

bloße Elementarschulen oder halbe Standesschulen gewesen; haben auch wohl in den Städten kokettirt mit Gymnasium und Realschule, — aber ihr eigentliches Wesen oft verkannt und nicht zu realisiren verstanden. Dieser Halbheit abzuhelfen, mag das Buch des Dr. Anhalt einen guten Antrieb geben. Die Idee der Volksschule ist eine fest bestimmte, unwandelbare, und wenn auch, was die Quantität des Unterrichts betrifft, immer die Stellung der Eltern modifizirend einwirken wird: so soll doch und darf doch nie das Wesen des Volksschulunterrichts darunter leiden. Wir stimmen namentlich dem Verfasser von Herzen darin bei, daß auch der Aermste im Volke das Recht hat, eine allgemein-menschliche Bildung zu verlangen, und daß da, wo die Armuth der Eltern und der Kommune eine solche Bildung nicht zu realisiren vermag, der Staat helfend einzugreifen die Pflicht hat. Oft macht der Staat bloß von seinem Rechte der Oberherrschaft Gebrauch, ohne der Gemeinde die Last zu erleichtern, die sie für ihre Schulen trägt. Diese halbe, unentschiedene Stellung der Volksschule zwischen Staat und Gemeinde ist eins der größten Hindernisse, die der Verwirklichung ihrer Idee in dem Wege steht. Das andere Hinderniß liegt aber darin, daß man das Allgemeine nicht im Besonderen zu fassen weiß, daß man, um die humanistische Seite der Volksschule zu retten, diese gar nicht als Standesschule mehr will gelten lassen. Man geräth dann leicht, wie es auch bei Anhalt der Fall, in die abstrakt philosophische Allgemeinheit.

Wenn der Verfasser mit Beziehung auf Preußen von der äußeren Beschränkung und Vereinfachung des Volksschulunterrichtes einen Rückschritt befürchtet, so sollte er billig unterscheiden zwischen *extensiver Beschränkung* der

Digitized by Google

intensiven Hebung willen, und zwischen Vereinfachung mit **intensiver Beschränkung.** Wenn Männer wie die Schulräthe Weiß in Merseburg, Graffunder in Erfurt, O. Schulz in Berlin (um nur an naheliegende Beispiele zu erinnern) auf ein einfaches Lehrsystem in unseren Volksschulen dringen: so geschieht das im Interesse des Fortschrittes, auch keineswegs gegen den Geist der preuß. Staats-Regierung, obschon eine gewisse Partei mit diesem Fortschritt allerdings einen Rückschritt, nämlich eine neue Bevormundung und Beschränkung der Volksschule im Sinne hat. Auch daran müssen wir festhalten, und es wird das gleichfalls kein Rückschritt, sondern ein Fortschritt sein, daß die Volksschule mit der Kirche den Bruderbund zu schließen, und ihre Beziehung zum kirchlichen Gemeindeleben nicht als gleichgültig oder gar ihrem Wesen widersprechend zu betrachten habe, denn es ist ja eine ihrer Hauptaufgaben, ein *christliches Volksleben* zu begründen. Diese Forderung werde nur recht ordentlich und konsequent betont, denn sie schließt die andere in sich, daß unsere bisherige „Kirche" gleichfalls der Volksschule die Hand reichen, den Volksgeist in sich aufnehmen, zu den ihrigen machen, mit Einem Worte auch *zur Volksschule* werden müsse, wenn eine christlich-sittliche Erziehung des Volkes gewonnen werden soll.

Nun möge der Verfasser fortfahren: „Wenn die Volksschule," sagt er mit Beziehung auf ihren Begriff, „die allgemeine Schule sein und die unmittelbare Einheit des Volkes in sich darstellen soll; das Wesen der Erziehung überhaupt aber darin besteht, daß in ihr das Volk sich fortsetzt (Wie so?) und mit dieser Fortsetzung entwickelt (nach welchem Ziele hin?), so hat die Volksschule

Digitized by Google

das allgemeine Bewußtsein des Volkes fortzupflanzen, und zwar, wie es ein reell-allgemeines, im gesammten Volksleben wirkliches ist, nicht wie es sich ideell über dem Volksleben gestaltet und wissenschaftlich allgemeine Form giebt, hierdurch aber ein exklusives wird." Der Verfasser hätte statt der allgemeinen Ausdrücke von „allgemeinem Bewußtsein" ꝛc. dasselbe bestimmt charakterisiren sollen. Was meint er mit der idealen, wissenschaftlichen allgemeinen Form des Volksbewußtseins? Dieses ist nur ein solches, nämlich **Volks**bewußtsein, insofern es sich im Volke realisirt, aus dem Volke entwickelt. Die Idee aber von diesem Volksbewußtsein kann sich das Volk nicht bilden, denn es lebt in der Unmittelbarkeit der Anschauung, ist in der Entwicklung seines Bewußtseins befangen. Diese Idee muß dem jedoch klar geworden sein, der zur Bildung des Volkes berufen ist, also auch dem Volksschullehrer, und eben diese Idee ist nichts „Exklusives," von dem im Volke wirklichen Bewußtsein Verschiedenes, sondern nur die allgemeine Gedankenform desselben, der Ausdruck seines Wesens, der Einheit, in welcher die mannigfaltigen Gegensätze in der Entwicklung zusammen kommen, und aus der sie hervorgehen. Diese Idee kann nicht bloß von dem „vorhandenen" Bewußtsein abstrahirt werden, sondern ist auf Grund der Anschauung des Volkslebens nach seiner geschichtlichen Entwicklung denkend zu erzeugen, denn sie erscheint nie vollständig in der Wirklichkeit; diese stellt immer nur ein Moment jener dar, und die Entwicklung besteht ja eben darin, daß die Einseitigkeit und Unvollkommenheit der Realität aufgehoben wird und weiterstrebt zur Vollkommenheit der Idealität. Wenn die Erziehung und der Unterricht, welche das Volksbewußtsein bilden sollen, kein Ideal haben, das

Digitized by Google

über der Wirklichkeit steht, so sind sie völlig unnütz, ja im Widerspruch mit sich selbst, denn Erziehung ist Entwicklung, nicht Tradition. Soll das Volksbewußtsein sich selber fortpflanzen? oder soll es die Volksschule fortpflanzen, wie es in einer bestimmten Zeit vorhanden ist? Nein sie soll es weiter entwickeln, das will auch Dr. Anhalt. Aber nun entsteht eben die Frage: Wohin und wozu? Dr. Anhalt antwortet: „Der Gegenstand des Volksbewußtseins ist einfach die Objektivität, d. h. die unmittelbare und konzentrirte Anschauung dessen, was dem Volksgeiste sich als das Prinzip und die Macht der Objektivität darstellt, und seine eigene Tendenz ist.“ Was ist denn aber dies Prinzip und diese Tendenz? Dr. Anhalt fährt fort: „Das Bewußtsein des Volkes ist Gottes- und Weltbewußtsein, und dieses Bewußtsein bleibt in der ganzen Breite des Lebens, in der es sich bethätigt und erzeugt, und in den unendlich mannigfaltigen Formen, die es annimmt, doch ein einiges. Die Gegensätze, in die es bei seiner Entwicklung auseinanderklafft, und die sich oft feindlich gegenüberstehen, haben doch eine gemeinschaftliche Basis, aus der sie herausgetreten sind, und eine Versöhnung, die in der Zukunft liegt. (sic!) Die Volksschule soll das Volksbewußtsein als ein einiges darstellen, d. h. insofern es ein mit sich fertiges, das Resultat früherer Kämpfe und Gegensätze — oder insofern es ein mit sich versöhntes ist, was schon der Fall sein kann, wenn auch der Kampf noch äußerlich fortdauert.“ Wenn der Kampf noch fortdauert, so ist auch das Bewußtsein noch nicht mit sich versöhnt, so strebt es nach einer höheren Stufe, die noch nicht realisirt ist, nach einer Versöhnung, die, wie der Verfasser ganz richtig sagt, in der Zukunft liegt. Was ist aber mit der Bestimmung

Digitized by Google

gewonnen: das Volksbewußtsein ist Gottes- und Weltbewußtsein? Sehr wenig, denn ein Gottes- und Weltbewußtsein ist noch kein Volksbewußtsein, und gerade das Hauptprädikat, das von vornherein betont werden mußte, nämlich, daß das Volksbewußtsein ein germanisch-christliches sein müsse, wie es in der Kirche sich zur konkreten Anschaulichkeit herausgebildet und im Staate geschichtlich entwickelt und in der deutschen Literatur einen Ausdruck gewonnen hat — davon wird geschwiegen. Wenn die Volksschule nach Dr. Anhalt die Aufgabe hat, das Volksleben in seiner Realität fortzupflanzen, so muß er auch zugeben, daß zu dieser „Realität" das kirchliche Leben gehört. Da es dem Verfasser um eine strenge begriffliche Deduction zu thun ist, so sollte er prinzipielle Bestimmungen, wie die angeführte, nicht gelegentlich nachher beibringen, sondern an die Spitze der Entwicklung stellen. — So führt er bei seiner Herleitung der Lehrobjekte der Volksschule den Sprachunterricht gar nicht mit auf, „weil dieser das Element des gesammten Unterrichts ist." Das ist zwar eins von den Prädikaten, welche diesem Unterrichtsobjekte zukommen, aber damit ist noch keineswegs das Wesen desselben begriffen. Der Verfasser theilt die Unterrichtsgegenstände ein in materiale, mechanische und formale. „Die materialen Lehrobjekte geben den Inhalt des Bewußtseins, die mechanischen die äußern Fertigkeiten, welche die Selbstäußerung und Selbstbethätigung vermitteln, die formalen bilden die Organe der Auffassung und individuellen Bethätigung." „Die materiellen Lehrobjekte sind in der Volksschule Religion und Geographie (der Verfasser schließt in diese Naturlehre und Geschichte ein), die mechanischen das (mechanische) Lesen und Schreiben, die formalen Mathematik (Formen-

Digitized by Google

lehre und Rechnen), Zeichnen und Singen." Wir fragen billig: Bilden denn bloß Rechnen und Zeichnen ꝛc. die Organe der Auffassung und individuellen Bethätigung, nicht auch Schreiben und Lesen, Geographie und Religion? Giebt nicht die Formenlehre und das Rechnen eben so gut dem Geiste eine Materie zu verarbeiten als die Geographie? Giebt es denn in der Volksschule Lehrobjekte, die bloß mechanische, bloße Mittel sind? Der Verfasser hat einige Seiten zuvor ganz richtig bemerkt, daß der Gegensatz rein geistiger und rein mechanischer Thätigkeiten in der Volksschule gar nicht hervortreten dürfe; nun sollte er noch dazu bemerken, daß Ausdrücke wie „materiales Lehrobjekt" reine Tautologien sind, denn ein Objekt ist ja nur dadurch Objekt, daß es eine Materie hat. Am Schluß des Abschnittes bemerkt der Verfasser, daß die Scheidung in materiale, formale und mechanische Lehrobjekte keine abstrakte Scheidung begründen solle, aber die Eintheilung ist schon eine abstrakte Scheidung.

Referent hat im Vorstehenden absichtlich einige Punkte negirend hervorgehoben, weil der Verfasser sein Buch in einer sehr strengen und vornehmen philosophischen Sprache geschrieben hat, die nur zu sehr dem nicht philosophischen Leser imponiren wird, um den letzteren zu veranlassen, die Schrift vorsichtig und umsichtig, prüfend und beobachtend zu lesen, und nicht jeden Satz wie ein Orakel auf- und anzunehmen. Herr Dr. Anhalt ist aber ein so scharfer und tüchtiger Denker, daß man auch da, wo man nicht seiner Meinung sein kann, gefördert und auf das Wesen des Gegenstandes hingeführt wird.

Um nun den geneigten Leser auf den reichen Gedankenschatz, der sich ihm aufthut, und auf die tiefe

Digitized by Google

psychologische Anschauung der Volksschule, die sich ihm eröffnet, aufmerksam zu machen, wollen wir Einiges aus dem Abschnitte „Die Methode" ausheben. Bei Erwähnung der künstlichen Anschauungsmittel heißt es: „Besonders ist es Zeit, an systematische, gut bearbeitete Bilderbücher zum Gebrauch der Volksschule zu denken. Es wäre unverantwortlich, jetzt, wo gut kolorirte Kupferwerke viel wohlfeiler als früher, in der Zeit der orbes picti und Bilderbücher, zu haben sind, nicht Sammlungen solcher zur Unterstützung besonders des geographischen und zur Grundlage des deutschen Unterrichts — der nach unserer Ansicht die Mittheilung naturhistorischer und geschichtlicher Kenntnisse einschließen soll — anlegen wollte. Der Unterricht in der Volksschule darf durchaus nur so weit ausgedehnt werden, als die Mittel zur Veranschaulichung vorhanden sind, und es wäre besser, ihn auf das geringste Maaß zurückzuführen, wenn diese Mittel fehlen, als das Kind mit leeren Namen und Worten zu belasten. Allerdings aber lieber keine Bilder als schlechte Farbenkleckfereien und deshalb, weil gute Bilderbücher für die Schüler immer zu theuer kommen würden, ein möglichst reichhaltiges, sauber und schön ausgeführtes Bilderbuch für die Schule. Zur Uebung der inneren Anschauung ist es außerdem vortheilhafter, wenn der Schüler genöthiget ist, sich das vorgelegte Bild in einer bestimmten Zeit fest einzuprägen, als wenn er es in den Händen hat. Das Schulbilderbuch würde etwa in 5 Abtheilungen zu enthalten haben: 1) Darstellungen aus dem Gebiete der drei Naturreiche, von dem Bekannten zum Unbekannten fortgehend; 2) berühmte Bauwerke und historische Monumente; 3) Landschaftsbilder, Städte, Märkte u. s. w.; 4) ethnographische Darstellungen, von der physischen Eigenthüm-

Digitized by Google

lichkeit, der Tracht, den Werkzeugen der Völker zur Veranschaulichung besonderer Sitten und Gebräuche fortschreitend; 5) historische Bilder, sowohl aus der biblischen als der sogenannten Profan- und vorzugsweise der vaterländischen Geschichte." Namentlich den letzten Punkt sollten sich die Volksschullehrer ad notam nehmen; bei gutem Willen läßt sich Manches thun. Wir haben freilich kaum angefangen, von einer deutschen Volksschule zu reden, und es wird noch ein Weilchen dauern, bis deutsche Bauwerke, deutsche Sitten, deutsche Männer den Volksschülern in guten Bildern zur äußeren wie zur inneren Anschauung kommen. Aber die Zeit rückt doch näher; Referent hat sich über das kräftige und wahre Wort, das in dieser Beziehung im 1. Hefte der pädagogischen Monatsschrift geredet ist, namentlich gefreuet, und möchte diese Saite recht oft angeschlagen wissen.

In dem eben angeführten Abschnitte heißt es weiter: „Zur Uebung der inneren Anschauung ist die Reproduktion wesentlich. Sie ist zunächst eine rein nachahmende, bei der es auf die Schärfe und Bestimmtheit der äußerlichen Auffassung ankommt. Jeder Unterricht, der eine Fertigkeit auszubilden hat, muß mit dieser Nachahmung beginnen. In ihr ist auch die innerliche Wiederholung einer äußerlich angeschauten Thätigkeit begriffen. Die zweite Art der Reproduktion ist die kombinatorische. Der Lehrer ruft bestimmte Anschauungen — Erinnerungen — im Kinde auf, und läßt sie verbinden. Ist hierdurch das Kind geübt, die Anschauungen, die es bedarf, willkürlich in sich hervorzurufen und in einen Zusammenhang zu bringen, der kein unmittelbar gegebener ist, so schreitet es zur ungebundenen Wiederholung gegebener Anschauungsreihen, zur freien Nachbildung von Be-

Digitized by Google

schreibungen weiter. Die freieste Reproduktion ist die Bearbeitung eines gegebenen Materials, die selbständige Darstellung eines Objekts *ohne Vermittlung* des Lehrers. — Die Reproduktion ist von der größten Wichtigkeit für die Methode, als deren zweites Gesetz man aufstellen kann: *laß alles Gegebene wieder geben*. Dieses Gesetz entscheidet den Streit zwischen der akroamatischen und dialogischen Lehrform. Offenbar muß dem Schüler Etwas gegeben sein, ehe man Etwas aus ihm heraus entwickeln kann. Der Schüler muß zunächst auffassen und nachahmen, und zwar streng nachahmen; diese Stufe ist bei ihm auch in den Unterrichtsgegenständen, die keine Fertigkeit, sondern ein Wissen erzielen, und auf die sich der Streit über die Lehrform allein beziehen kann, nicht zu ersparen. Der Lehrer muß vorsprechen, das Kind nachsprechen und auswendig lernen, allerdings nichts Unverstandenes. Der Lehrer muß das Vorgesagte analytisch zerlegen und erklären, wobei er sich allerdings der dialogischen Lehrform bedienen wird; er kann und darf aber auf dieser Stufe das Kind nicht mit Fragen quälen, bei deren Beantwortung es sich nicht an ein Gegebenes, Vorliegendes halten kann. Die Hauptsache bleibt, daß das Kind Etwas in einer bestimmten gegebenen Form aufnehmen und festhalten muß. Dagegen ist die kombinatorische Reproduktion ganz eigentlich das Feld für die dialogische Lehrform. Hier wird der Schüler als in und außer der Schule selbständig anschauend vorausgesetzt, und die in seinem Inneren aufgehobenen Anschauungen werden nachgerufen, um sie zu gruppiren. Der Schüler wird von dem Lehrer in Thätigkeit gesetzt und diese Thätigkeit auf ein Ziel geleitet, das dem Schüler unbekannt ist, so daß er von dem Resultate, das ihm

Digitized by Google

zuletzt entgegentritt, selbst überrascht wird. Der Lehrer läßt also, indem er den Schüler dialogisch zur Kombination und Reproduktion anregt, eine Vorstellung nach und nach in ihm entstehen, er arbeitet mit dem Geiste des Schülers, und dieser wird dadurch in den Stand gesetzt, dieselbe Vorstellung selbstthätig wieder zu gewinnen. Die kombinatorische Reproduktion ist geeignet, von bekannten Erscheinungen und Erfahrungen aus auf einfache, sowohl physische als moralische Wahrheiten, Gesetze und Grundgestaltungen hinzuleiten, und vom Kleinen, Uebersichtlichen auf das Große nur in der Vorstellung zu Umspannende schließen zu lassen. Dagegen hat sie ihre Schranke da, wo die lebendige Schilderung eintreten muß, um ein Bild zu geben, wo es sich nicht um Erweiterung und Verallgemeinerung der bekannten Anschauungen, sondern um die Vergegenwärtigung fremder und fernliegender Objekte in ihrer Bestimmtheit und Eigenthümlichkeit, ferner, wo es sich um Ereignisse handelt." — Auch auf die Ansprache im Religionsunterrichte, die unmittelbar auf das Gemüth des Schülers wirken will, hätte hier hingewiesen werden können. Wir haben die Stelle ganz mitgetheilt, um dem Leser zu zeigen, wie die Darstellung immer auf den psychologischen Mittelpunkt losgeht. Es wird jetzt tüchtig an der Beseitigung des Extrems, in das unsere Schulpraxis hineingerathen ist, gearbeitet, wir meinen das übermäßige Heranziehen der sogenannten katechetischen Lehrform, das Ueberall-Entwickeln-Wollen, wo Nichts gegeben ist. Am besten und am ersten wird dieser Fehler bekämpft werden, wenn es bei den Lehrern zum psychologischen Bewußtsein über die Lehrformen und ihr Verhältniß gebracht wird. An dieser psychologischen Begründung hat es bisher noch gar sehr gefehlt; das Anhaltische

Digitized by Google

Buch ist ein sehr energischer Versuch, diese Lücke ausfüllen zu helfen.

Wir müssen es uns versagen, auf Mehreres näher einzugehen, obwohl fast jede Seite zu einer interessanten Diskussion Gelegenheit bietet. Nur über den Religionsunterricht sind noch einige Bemerkungen nothwendig, um diesen und jenen Leser, der das Buch zur Hand nehmen wird, auf den rechten Standpunkt dem Verfasser gegenüber zu stellen. Dr. Anhalt geht der Sache muthig auf den Leib, spricht frei von der Leber weg — darum ist er zu loben, und in der gegenwärtigen Zeit müssen sich auch die orthodoxen Ohren nolens volens an solche Sprache gewöhnen. Die souveräne Kritik zieht keck das Ehrwürdigste und Heiligste vor ihren Richterstuhl, damit es sich rechtfertige vor der Vernunft; aber das Wahre und Gute und Schöne braucht darum nichts zu fürchten für seine Existenz, denn diese wird nur verherrlicht, wird durch die Kritik in den Menschengeistern zum helleren Bewußtsein gebracht, und das Positive behält dabei doch seine Macht.

Zuvörderst findet Dr. Anhalt zwischen der Aufgabe des Religionsunterrichtes und der bisherigen Praxis einen Widerspruch, der aber genau betrachtet, theils nur in dem Kopfe des Verfassers existirt, theils nur von einer schlechten Praxis gilt, die von allen guten Zeitschriften, Leitfäden, Theoretikern und Praktikern wacker genug bekämpft wird. In Folge seines schon angegriffenen Prinzips, die Volksschule solle das Volksbewußtsein, wie es in der Gegenwart sich verwirklicht habe, in ihren Schülern fortpflanzen, stellt der Verfasser auch an den Religionsunterricht die Forderung, er solle das Kind in das zeitgemäße religiöse Bewußtsein einführen. Mit diesem Bewußtsein stehe aber der auf die Bibel gegründete Religionsunterricht im

Digitized by Google

Widerspruch, denn die Bibel (namentlich das Alte Testament) sei nicht mehr Basis und Norm unserer religiösen Ueberzeugung. Es wird da, wie gesagt, besonders auf das Alte Testament Bezug genommen, und der Verfasser sieht in dem starren Festhalten an seinem Inhalte eine gewisse Unwahrheit und Unredlichkeit, wenn das Kind an Vorstellungen vom göttlichen Wesen, die von unserem Standpunkte als unwürdig erscheinen, absichtlich gewöhnt wird. Es wird erinnert an jene Geschichten, die unser sittliches Gefühl empören, und doch mit der größten Ruhe und Unbefangenheit erzählt sind, wie der Mißbrauch Loths von seinen Töchtern, das Verhältniß des Juda zu seiner Schnur Thamar, die scheußliche Mordscene in Folge der Schwächung der Dina, die Schandthat der Einwohner von Gibea (Richter 19). Demgemäß sei schon ein Auszug, eine Kinderbibel nothwendig; aber auch damit komme man nicht über den angeführten Widerspruch hinaus, ebensowenig durch rationalistische Erklärung der Wunder, Anknüpfung moralischer Betrachtungen, oder eine orthodoxe Beziehung auf das Neue Testament und dogmatische Erklärungen, die nicht im Gegenstande liegen. Dabei müsse die Bibel als ein herrliches religiöses Bildungsmittel anerkannt werden, und schon deßhalb, weil sie durch Luthers Uebersetzung Volksbuch geworden sei, der Volksschule verbleiben. Das einzige Mittel aber, um sie dieser zu erhalten, sei die Trennung der Bibellektüre vom Religionsunterrichte.

Wir bemerken hierzu: Das „zeitgemäße religiöse Bewußtsein" ist das christliche, wie es sich in der Gegenwart entwickelt hat und lebendig ist. In diesem Bewußtsein ist das christliche Leben der positive, ewige, unwandelbar-bleibende Inhalt; die Art, wie

Digitized by Google

eine bestimmte Zeit diesen Inhalt aufnimmt und verarbeitet, ist die zeitliche Form dieses Inhalts, wandelbar mit der Zeit, der Veränderung (weil der Entwickelung) unterworfen. Nun kommt es vor Allem darauf an, fest zu stellen, zuerst, was das Zeitgemäße sei, und sodann, ob das „Zeitgemäße" auch das „Ideegemäße," d. h. ob die Idee wirklich zu einer höheren Stufe ihrer Entwickelung gelangt sei, denn nur insofern, als dieß der Fall ist, hat das Zeitgemäße Berechtigung.

Um die erste Frage zu beantworten, müssen wir aus den Gegensätzen und Parteien herausgehen, und den Punkt aufsuchen, wo der Gegensatz ausgeglichen ist, gleichsam einen Entwickelungsknoten gebildet hat. Dieser ist da, wo (wie der Verfasser ganz richtig bemerkt) der abstrakte Rationalismus wie der eben so abstrakte Supernaturalismus überwunden der Gegensatz zwischen dem Gott der Natur und dem Gott der Offenbarung ausgeglichen, das christliche Prinzip auch als das wahre Humanitätsprinzip erkannt worden ist. Diese Tendenz, wofern sie nicht (wie bei den Junghegelianern) in das andere Extrem geräth, und über den dießseitigen Gott den jenseitigen, den über alles natürliche Leben schlechthin erhabenen Gott vergessend zu einer Menschenvergötterung sich verirrt, ist dem christlichen Geiste nicht feindlich, sondern sein eigenstes Wesen, denn das Reich Gottes auf Erden, wie es Jesus Christus gegründet, gelangt nur in dem Maße zur Ausbreitung, als der menschliche Geist seiner Einheit mit dem göttlichen sich bewußt wird.

Steht nun — so fragen wir weiter — mit dieser „zeitgemäßen Richtung" — der Gebrauch des Alten Te-

Digitized by Google

staments im Widerspruch? — Keineswegs. Wir setzen voraus, daß die Kinder einen zweckmäßigen Auszug der Bibel in den Händen haben. Das, was Dr. Anhalt als „Kinderbibel" postulirt, ist bereits mehrfach als „Auswahl biblischer Geschichten", die sich möglichst treu an den Grundtext anschließen, vorhanden. Daß wir solche Geschichten wie die oben angeführten, die ohne sittlich-religiösen Gehalt oder bloß von national-jüdischem Interesse sind, aus dem Unterrichte weglassen, versteht sich jetzt schon von selber. Von denjenigen Geschichten aber, wie sie gegenwärtig für den Unterricht ausgewählt werden, gilt das in vollem Maße, was der Verfasser selber so treffend von ihnen sagt: „Wie die deutsche Wissenschaft sich des antiken Lebens bemächtigte und in ihm ansiedelte, so hat sich das deutsche Volksgemüth in den Sagen und Geschichten eines fremdartigen orientalischen, allerdings vorzugsweise religiösen Volkes angebaut. Die Würde und Sinnigkeit der eigentlichen Mythen, der frische Anhauch einer ungeschwächten Natur, die großartige Einfachheit der Verhältnisse und Charaktere, die wechselvollen Schicksale eines Volkes, das bald unterdrückt und versunken, bald sich erhebend den Glauben an künftige Herrlichkeit und Herrschaft nicht aufgiebt, endlich der sittliche Keim, der sich aus der jüdischen Mythe und Geschichte nicht hinwegläugnen läßt, machen die Bibel zu einem Buche, an dessen Reichhaltigkeit sich ebenso der Sagen- und Geschichten-Sinn des deutschen Volkes befriedigen konnte, wie sein religiöses Bedürfniß. Der entbehrt viel, dem in seiner Jugend die Bibel nicht das vorzugsweise Lesebuch war, der ihre einfachen, scharf ausgeprägten Charaktere nicht liebte, oder haßte, durch ihre naturwahre Darstellung

Digitized by Google

nicht ergriffen und erquickt, durch ihre orientalische Fremdartigkeit nicht wunderbar angeregt wurde."

Ferner: Diese altteſtamentlichen „Mythen" ſind nicht bloß im Allgemeinen von großem ſittlichen und religiöſen Werthe, ſondern ſie bilden den Anfang und Ausgangspunkt der bibliſchen Geſchichte göttlicher Offenbarung, mithin die nothwendige Vorſtufe der chriſtlichen Bildung im Geiſte unſerer Schüler, wie ſie dieſelbe hiſtoriſch im Entwickelungsprozeſſe der Menſchheit darſtellen. „Durch das Chriſtenthum iſt die ſtarre Abſonderung der Volksthümlichkeiten in der Idee der Menſchheit aufgehoben, und die ganze geſchichtliche Exiſtenz des Judenthums bildet dadurch, daß die Juden von vornherein für das an ſich allgemeine Volk, das zur Herrſchaft über alle anderen berufen ſei, ſich halten, und daß ſie immer ein Volk der Hoffnung und Erwartung, das ſeine Ideale in die Zukunft legte, blieben, gewiſſermaßen die mythiſche Vorzeit für das Chriſtenthum, während die Römer dieſem einen reellen Boden zubereiteten. Der chriſtliche Gedanke, daß die Geſchichte eine Offenbarung Gottes iſt, erſcheint im Judenthum in mythiſcher Form, indem Jehova in perſönlicher Erſcheinung und als perſönlicher Wille befehlend, ſegnend und ſtrafend in das Leben und die Schickſale des Volkes eingreift. Wenn alſo die jüdiſche Literatur die Rolle des Mythos in unſerem Jugendunterrichte vertritt, ſo liegt hierin der chriſtliche, über die Beſtimmtheit der Volksthümlichkeit hinausgreifende Charakter deſſelben." Und ſo fährt Referent fort, weil in jenen bibliſchen Geſchichten die religiöſe Idee ſo vollkommen als Mythos ausgeprägt iſt, müſſen ſie den *Anfangspunkt des chriſtlichen Religionsunterrichtes* bilden. Wie den

Völkern in ihrer Kindheit das göttliche Leben nicht anders gegenständlich wird, als unter der Gestalt des Wunders, weil mit demselben die Idee des unbedingten, übersinnlichen, die Natur beherrschenden Geistes angeschaut wird: so ist auch in der Kindheit jedes Einzelnen das Wunder noch fort und fort „des Glaubens liebstes Kind." Gott muß herabsteigen auf die Erde, mit den Menschen menschlich sprechen, persönlich mit ihnen verkehren, nur so faßt ihn das kindliche Gemüth, denn es vermag nur anzuschauen. Die reine christliche Idee einer Alles umfassenden Vorsehung, des Geistes, in welchem wir leben, weben und sind, vermag das Kind noch nicht in ihrer großartigen Allgemeinheit zu fassen, aber sie wird ihm konkret gemacht in den einzelnen Bildern der Schöpfungs-Geschichte, des Patriarchenlebens ꝛc., und wir können uns keine bessere, psychologisch-richtigere Entwickelung dieser Idee denken, als die, welche die Offenbarung aufstellt, indem sie die Idee der göttlichen Vorsehung und Waltung im Leben einzelner Männer, welche den Glauben an Gott in concreto darstellen, vor die Anschauung stellt, dann diese Gottes-Idee zu der einer Familien-Gottheit erweitert, die sich bald als Gott eines Volkes offenbart und endlich durch Christum als Gott der Menschheit sich darstellt. Wenn nun der Gang der Offenbarung mit dem Entwickelungsgange des kindlichen Geistes so ganz parallel läuft, warum will Dr. Anhalt den ersten Religionsunterricht von dem biblischen Geschichts-Unterricht trennen? Er ist auf sehr richtigem Wege, wenn er verlangt, daß in der obersten Klasse der Volksschule die Bibellektüre mit dem Religionsunterricht zusammenfallen müsse, aber er ist auf sehr falschem Wege, wenn er den ersten Religionsunterricht selbständig, ohne die biblische Geschichte

Digitized by Google

behandeln will. Er hat sich da einen künstlichen Gang ausgesonnen, der ganz in die Luft gebaut ist.

„Der Lehrer hat zunächst von den Naturerscheinungen auszugehen, und auf die Einheit, die sie in sich haben, auf die Macht, die sie durchdringt und trägt, hinzuführen, um in dieser Macht Gott ahnen zu lassen. Er giebt z. B. eine Schilderung des Frühlings; er stellt das neue Leben dar, das überall die Fesseln der Erstarrung löst ꝛc. ꝛc. — und er nennt dieses Leben den Odem Gottes, der die Natur durchdringt. Oder er geht von der Anschauung des Sternenhimmels aus, läßt diesen sich die kindliche Phantasie zu einer unendlichen Fülle von Sonnen und Erdkörpern erweitern, und führt dann zu dem Gedanken, daß alle Weltkörper sich aufeinander beziehen (soll das sechsjährige Kind schon diesen Gedanken fassen?) im Zusammenhange stehen, eine große Ordnung ausmachen, und in ihrer Bewegung einem großen Gesetze folgen," u. s. w. Man halte dagegen die Schöpfungsgeschichte, wie sie die Bibel erzählt; — wie einfach, kindlich, anschaulich, prägnant, wahr, ideenreich! Mit seinen besten Frühlings-Schilderungen wird der Verfasser nicht den Eindruck auf das Kindes-Gemüth machen, wie es der biblische „Schöpfungsmythus" thut. Das Uebrige kommt zu seiner Zeit auch im weltkundlichen Unterrichte vor, und zwar nicht so ex abrupto.

Doch Referent muß nun abbrechen, obwohl er gern noch Manches über die „Nebenanstalten der Volksschule", wie sie der Verfasser nennt, namentlich über die Seminare, zur Sprache gebracht hätte. Referent schließt mit dem Ausdruck großer Hochachtung vor dem Verfasser und mit dankbarer Anerkennung für sein Buch, dem er manche frische Anregung, manche neue Ansicht und tiefere Einsicht

Digitized by Google

und vielfältige Belehrung verdankt. Es ist aber recht Schade, daß bei der starren Schulsprache, in welcher der Verfasser sein Buch geschrieben hat, dasselbe nicht blos den Volksschullehrern, sondern auch sonst manchem tüchtig Gebildeten, der nicht gerade den Hegel studirt hat, hier und da etwas schwer verständlich sein wird. Zu Sätzen wie der: „Religion ist die Immanenz der Idee und Stimmung", müßte am Ende des Buches noch ein erklärendes Wörterbuch beigegeben werden.

Das eine Moment in der Idee der Volksschule, die Objektivität, d. h. der Grundsatz des anschaulichen Unterrichts, ist sehr konsequent durchgeführt — das formale Prinzip; nicht so gut das Realprinzip des christlich-germanischen Bildungsstoffes. Ueberhaupt ist (in Folge der Verkennung des evangelisch-christlichen Charakters der Volksschule) eine ganz klare, folgerechte Deduktion der Volksschulpraxis von der Idee der Volksschule aus, wenn auch mit vieler Kraft angestrebt, doch nicht mit gleichem Glück erreicht. Denn die „Idee" der Volksschule läßt sich gar nicht entwickeln, wenn man von Staat und Kirche abstrahirt. Immerhin bleibt es aber ein sehr dankenswerthes Unternehmen, die ideale Seite der Volksschule scharf hervorzuheben und die nicht mit *ihrem Wesen* stimmenden Einflüsse — kirchliche wie staatliche — zurückzuweisen, wo sie die lebendige Entwickelung hemmen. Das Anhalt'sche Buch ist übrigens voll von anregenden Gedanken und wird stets eine werthvolle Bereicherung der pädagogischen Literatur bilden.

Digitized by Google

3.

Die Aufgabe einer evangelisch-christlichen Pädagogik.*)

Evangelische Pädagogik von Dr. Chr. Palmer. Stuttgart, Steinkopf, 1853. (2. Auflage 1855.)

Der würdige Verfasser, bereits rühmlichst durch seine Evangelische Katechetik (1851 in der dritten Auflage erschienen) bekannt, hat es in dieser Schrift unternommen, das Ganze der Erziehung und des Unterrichts unter den evangelisch-christlichen Gesichtspunkt zu stellen, und von demselben aus die wesentlichen Momente der Pädagogik zu beleuchten und zu entwickeln. Es ist dieß ein höchst dankenswerthes Unternehmen, wenn es, wie im vorliegenden Falle geschehen, in echt christlichem und evangelischem Sinne durchgeführt wird; denn es wird einen erneueten Impuls geben zu dem Fortschritte, den wir machen müssen, nämlich daß die Geistlichen sich mehr als bisher wieder als Pädagogen erkennen und fühlen, und daß auch die Pädagogen sich als Geistliche erkennen und fühlen lernen. Uebrigens bedarf die Mannigfaltigkeit pädagogischer Strebungen, die seit den letzten Jahrzehnten in den auseinanderlaufendsten und widersprechendsten Richtungen sich kund gegeben hat, nicht bloß von philosophischer, sondern auch von christlicher Seite einer Sichtung, um die

*) Päd. Monatsschrift, 1853, 3.

Digitized by Google

Spreu vom Weizen zu sondern. Das Christenthum, wie es das Höchste und Letzte des Menschenlebens, nämlich die Einheit desselben mit Gott, als Endzweck aller Erziehung hinstellt, als ein Ziel, über und außer welchem es kein höher und ferner liegendes mehr gibt, bietet auch den vollkommensten Maßstab dar für den **Werth** aller pädagogischen Theorie und Praxis. Palmer bemerkt (Prolegomena S. 8) sehr richtig: — „Es ist klar, ehe eine Pädagogik als eine Lehre von der Erziehung der Menschen als Menschen und zum Menschen irgend möglich war, mußte erst der antike Begriff des Bürgers und Staatsmannes, der theils den Barbaren, theils den Proletarier, den Sklaven vom Begriffe des Menschen ausschloß, gebrochen werden; eine Pädagogik ist nur auf christlichem Boden möglich, da erst das Christenthum den Menschen als Menschen in seinem unendlichen Werthe zum Gegenstande der Erziehung macht, und mit dieser subjektiven Berechtigung des Einzelnen sein Verhältniß zur Gesammtheit durch den höheren Begriff des Reiches Gottes rein und vollkommen herstellt." — Das Christenthum ist die weltdurchdringende und damit die welterlösende Macht geworden, alle unsere staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse sind in das christliche Lebenselement eingetaucht, und wie es für uns keinen Staat mehr gibt neben und außer dem Christenthume, so gibt es auch keine Pädagogik außerhalb desselben. Nur in dem Maaße, als die Pädagogik sich erweitert, sich vertieft, sich entwickelt im christlichen Sinne, entwickelt sie sich überhaupt und schreitet sie fort.

Nun aber entsteht die Frage: Ist das christliche Prinzip (Erziehung zur Einheit des Menschen mit Gott durch Christus — für das Reich Gottes — zur Christia-

Digitized by Google

nität — oder wie man es sonst formuliren mag) für sich allein hinreichend, die Pädagogik in ihrer ganzen realen Fülle und Mannigfaltigkeit aus sich zu entwickeln? Ist nicht auch der so prägnante, klare und faßliche Ausspruch des Apostels 2 Tim. 3, 17: „daß ein Mensch Gottes sei vollkommen, zu allem guten Werk geschickt" zu verschiedenen Zeiten und von verschiedenen Richtungen in der christlichen Kirche selber verschieden gedeutet worden? Das christliche Prinzip hat absolute Geltung für die christliche Dogmatik und Ethik, aber in der Pädagogik als Wissenschaft herrscht es nicht mehr unumschränkt, sondern in Gemeinschaft mit anderen Grundsätzen. Allerdings sollen alle Erziehungs- und Unterrichtsanstalten, auch wenn in ihnen kein Religionsunterricht ertheilt wird, den Charakter christlicher Bildungs-Anstalten behaupten; aber ihre Existenz ist nicht überall und ausschließlich durch religiöse, sondern vielfach auch durch politische, soziale und technische Zwecke bestimmt; das religiöse Moment bildet zwar den wichtigsten Faktor in der Gesammterziehung, aber es bildet nicht den ausschließlichen, da noch manche andere Faktoren neben demselben Geltung haben. Die religiöse Bildung ist nicht einerlei mit der intellektuellen, ästhetischen oder technischen, obwohl im Sinne christlicher Erziehung alle diese Bildungszweige vom christlich-religiösen Geiste beherrscht und durchdrungen sein sollen. Im christlichen Prinzip als solchem sind die realen Verhältnisse des Lebens, die sozialen, politischen, psychischen Unterschiede der Menschheit nicht gesetzt, da das Christenthum diese Unterschiede negirt, um sie zur höheren Einheit der „Kinder Gottes" zusammenzufassen. Die christliche Bildung ist ein Ideales, das erst Realität gewinnt, indem es in die gegebenen realen Verhältnisse des Lebens

Digitized by Google

eingeht. Das Christenthum will Himmelsbürger erziehen, aber die Bildung für den Himmel ist nur zu erreichen durch Bildung für die Erde. Deßhalb muß, wo es sich um eine allseitige erschöpfende Darstellung der Pädagogik handelt, das christliche Prinzip nicht in seiner abstrakten Idealität hingestellt werden, sondern zugleich das reale Prinzip in sich aufnehmen und mit sich verbinden. Wir kommen über den Dualismus nicht hinaus: Bildung zum guten Christen und zum guten Staatsbürger. (Das Wort „Staat" in der umfassenden Bedeutung genommen, in der es die Familie [Gemeinde] und Gesellschaft in sich begreift.) Man könnte einwenden, daß ein guter Christ auch ein guter Bürger sein müsse, und dieß ist auch ganz richtig. Doch dabei ist nicht zu übersehen: daß die christliche Offenbarung sich nirgend auf die besonderen nationalen und bürgerlichen Verhältnisse eingelassen, daß die Kirche, wie ihre Geschichte zeigt, manche praktischen Momente oft ganz aus den Augen verloren hat, auf welche doch die Erziehung Rücksicht nehmen muß. Daß ein Kind die vier Spezies rechnen oder daß ein schwäbischer Knabe Geographie von Würtemberg lerne — dieß ist nicht aus dem christlichen Prinzip zu deduziren, sintemal auch ohne die Geographie und ohne die vier Spezies ein christlich frommes Leben geführt werden kann.

Der Staat ist ein durch Geschichte und Naturverhältnisse Gegebenes, das vom Christenthum respektirt sein will; so wenig der Staat sich herausnehmen darf, selber Kirche sein zu wollen und diese zu absorbiren, so wenig kann die Kirche sich mit dem Staate identifiziren. Die Kirche (als Organismus der Gemeinschaft des christlichen Lebens) heiligt mit ihrem Geiste das staatliche; dieses kann nicht sein ohne das kirchliche und dieses wieder nicht

Digitized by Google

ohne das staatliche; Kirche und Staat sind Korrelate, die sich gegenseitig bedingen. An der Gesammterziehung des Volkes ist daher der Staat wie die Kirche gleich sehr betheiligt. Da aber beide den Menschen nur ausbilden können nach dem Naturgesetz des menschlichen Wesens, so müssen sie die Erziehung auf die Psychologie stützen, die als selbständige Erfahrungswissenschaft keineswegs eine Dienerin der Theologie ist. Da ferner die Pädagogik als Bildungsstoff die Künste und Wissenschaften in Anspruch nehmen muß, so folgt, daß vier Stimmen ein Wort in die Pädagogik zu reden haben: 1) die Kirche, welche der Erziehung den obersten und letzten Zweck christlich-religiöser Bildung setzt; 2) der Staat mit seinen realistischen Zwecken; 3) die Psychologie, welche die Methode begründet; 4) Wissenschaft und Kunst, welche den Stoff für die geistige Entwicklung bieten. Obwohl an verschiedene „Wissenschaften" sich anlehnend, ist die Pädagogik doch eine selbständige Kunst, die als solche auch wieder eine selbständige Theorie aus sich erzeugt. Daraus folgt hinwiederum, daß der Theolog als solcher noch kein Pädagog, so wenig als der Arzt oder Philosoph oder Staatsmann ein Pädagog ist. Wohl aber fällt ein Theil der Pädagogik in die Theologie, soweit er nämlich in das kirchliche Gebiet fällt, und ein anderer Theil fällt in die Politik; die politische wie die kirchliche Seite der Pädagogik dürfen aber nicht in Widerspruch gerathen mit dem psychologischen Gesetz und dürfen ferner nicht dem jeweiligen Standpunkte der Wissenschaft und Kunst Hohn sprechen. Der evangelische Geist soll in allen Gebieten der Erziehung wirksam sein, aber er soll aus der Pädagogik keinen bloßen Appendix der Theologie machen, sondern den Ueber-

Digitized by Google

gang aus dem Rein-Kirchlichen in die individuellen Verhältnisse unseres nationalen und sozialen Lebens wohl beachten. Und dieß ist von Palmer mit ebenso viel Gründlichkeit, Unbefangenheit und Folgerichtigkeit ausgeführt.

Dr. Palmer sagt (Prolegomena S. 68): „Wenn gleich nicht das ganze Gebiet der Erziehung innerhalb der kirchlichen Thätigkeit, somit (nicht) in den Bereich der praktischen Theologie fällt, — weil Staat und Familie ihr gleichberechtigt zur Seite stehen: so muß die Kirche doch, um in gesegnetem Einklange mit beiden zu wirken, um ihrer universellen Bestimmung gemäß beiden dienen zu können und zugleich ihre spezielle Aufgabe zu erfüllen, des ganzen Erziehungswesens kundig und mächtig sein; insbesondere aber bedarf sie bei ihrer erziehenden pastoralen Thätigkeit dieser pädagogischen Kunst und Wissenschaft in vollem Umfange ebenso sehr, um das Recht der beiden andern Potenzen zu wahren, als ihre eigenen Zwecke zu erreichen. Das wäre nun allerdings eine Unmöglichkeit, wenn — was unsere Radikalen behaupten — die Zwecke des Staates und der Familie denen der Kirche widerstrebten; von den Tendenzen der jesuitischen Pädagogik ist das wohl zuzugeben, allein die evangelische Kirche setzt sich den allgemeinen humanen Zwecken so wenig feindselig entgegen, daß sie vielmehr in letzter Linie diese Zwecke mit den ihrigen identisch weiß, und daß, was einen Menschen hindert, ein wahrhaft evangelischer Christ zu sein, auch nicht als wahrhaft human anerkannt, umgekehrt aber in allem wahrhaft Humanen (Wissenschaft, Kunst, Bildung, bürgerliche Freiheit) auch etwas dem Evangelium Konformes zu ehren und zu fördern weiß.“ — „Es tritt somit hier der eigenthümliche Fall ein, daß eine

Digitized by Google

Wissenschaft den praktisch-theologischen Disciplinen angehört, aber durch die im wirklichen Leben unzerstörbare Verbindung der Kirche mit anderen Gemeinschaften genöthigt ist, in einer Weise wie keines der anderen Stücke praktischer Theologie über das bloß Kirchliche hinauszugehen, so jedoch, daß sie in diesem Hinausgehen ihr ursprüngliches Wesen eben so wenig verliert, als sie den andern Potenzen, auf die sich einläßt, etwas Fremdartiger aufdringt. Die Richtigkeit dieser Behauptung muß sich durch den ganzen Verlauf einer evangelischen Pädagogik erweisen. Will man auf dieses hin dieselbe nur als eine Hülfswissenschaft, als einen Appendex zur praktischen Theologie ansehen, so streiten wir um den Namen nicht, wir leugnen nur, daß sie dieß bloß in Folge zufälliger gesellschaftlicher Verhältnisse sei, wir achten sie vielmehr als einen nothwendigen Ausläufer der rein kirchlichen Thätigkeit in eine allgemein-menschliche, die aber nicht da begrenzt und abgeschnitten werden darf, wo die letztere beginnt, da sonst auch die erstere in sich unsicher und erfolglos werden würde."

Hier ist kurz und treffend der evangelischen Pädagogik ihre Stellung zur Kirche einerseits, zum Staate andrerseits angegeben, und die weltlichen Lehrer können sich nur freuen, wenn den Geistlichen ans Herz gelegt wird, sie sollten „des ganzen Erziehungswesens kundig und mächtig sein." Dennoch müssen wir sagen, daß es zu viel verlangt sei, wenn die Geistlichen des ganzen Erziehungswesens kundig und mächtig sein sollen, also auch derjenigen Theile, die außerhalb der seelsorgerischen Thätigkeit liegen; die Pädagogik, soweit sie vom christlichen Standpunkte theoretisch zu erkennen und praktisch zu handhaben ist, gehört allerdings in den Bereich theoretischer Vorbildung und

Digitized by Google

pfarramtlicher Praxis, nichtsdestoweniger bleibt die evangelische Pädagogik nur die Eine Seite des Ganzen, die durch eine Darstellung von anderer Seite — z. B. der philosophischen oder politischen — fort und fort ihre Ergänzung findet. Wäre die Pädagogik bloß eine Hülfswissenschaft der Theologie und eine Fortsetzung der theologischen Praxis, so würde bloß noch die Kirche und nicht auch der Staat die Jugenderziehung zu leiten haben und alle nicht theologisch-gebildete Pädagogen wären pädagogische Laien und Unmündige.

Dieß ist nun aber keineswegs der Sinn und Zweck des Palmer'schen Werkes, vielmehr wird darin durchaus besonnen und praktisch der evangelischen Pädagogik ihre Grenze gezogen: „Wie die evangelische Familie, so hat auch das evangelische Lehramt nur den Zweck zu erfüllen, die allgemeine christliche Bildung zu vermitteln, welche die Kirche von jedem ihrer Mitglieder gleichmäßig fordert. Nun fordert aber das soziale Leben auf diesem Grunde allgemeiner christlicher Civilisation eine besondere Berufsbildung. Nach der Gliederung der Gesellschaft, der hinwiederum die Ungleichheit der Gaben und der äußeren Lage entspricht, soll der Eine ein Gelehrter, der Andere ein Gewerbsmann, der Dritte ein Bauer werden. Daß dieß möglich werde, dafür hat nicht mehr die Kirche, sondern die soziale Gemeinschaft oder der Staat zu sorgen; und die evangelische Pädagogik hat deßhalb nicht speziell Anleitung zu geben, wie man im Lateinischen unterrichten, wie eine polytechnische oder Ackerbauschule organisirt werden solle ꝛc. ꝛc. Was in allen diesen Dingen zur allgemein-christlichen, also wahrhaft menschlichen Erziehung gehört, das wird im Kreise evangelischer Pädagogik sich finden müssen; vornehmlich aber hat sie in ihrem speziellen Theil, der das Schulamt

Digitized by Google

betrifft, dasjenige Amt zum Gegenstande, das nicht einer speziellen Berufsbildung, sondern der allgemein-christlichen Bildung dient: das ist das Lehramt in der Volksschule. Weil aber vielfältig schon mit dem ersten Eintritt in die Schule der spezielle Berufszweck verbunden ist (wie z. B. in den Elementarklassen der lateinischen und der Realschulen), so muß, was in diesen noch der allgemein-christlichen Bildung angehört, auch dasselbe sein, was dem Lehramte in der Volksschule aufgetragen ist; was zur Bildung des evangelischen Volkes, der evangelischen Gemeinde gehört, das ist das Objekt evangelischer Pädagogik. Deßhalb wird sie auch die übrigen Bildungsanstalten insoweit in den Kreis ihrer Darstellung zu ziehen haben, als in ihnen jenes Prinzip allgemein-christlicher Bildung repräsentirt ist; d. h. sie wird sich nicht auf die Methodik einlassen, die in einem Gymnasium oder in einer Realschule für die einzelnen Lehrfächer gültig ist, — denn diese ist durch den Fortschritt der einzelnen Wissenschaften bedingt —; aber wie auch die Lehrer an solchen Schulen ihr Amt als ein evangelisches Lehramt anzusehen und zu verwalten haben, das hat sie zu erörtern."

In dieser Erörterung bleibt der Verfasser überall dem humanen christlichen Geiste treu, der von sich sagen darf: Nichts Menschliches ist mir fremd! Wir finden bei ihm überall ein liebevolles Eingehen in die Fülle des realen Lebens, bei aller konfessionellen Entschiedenheit hält er sich doch fern von jenem ausschließlichen Konfessionalismus, der — wie es bei L. Völter der Fall — in seinem theologischen Eifer vom Elementarunterrichte verlangt, daß er auf allen Punkten ein biblisches Gepräge tragen solle, der das Rechnen dadurch in

Digitized by Google

Zusammenhang mit dem Religionsunterrichte, als dem Mittelpunkte der Volksschule, bringen will, daß er Aufgaben aus der biblischen Geschichte berechnen läßt, auch das Zeichnen ausschließt, weil es in keinem Zusammenhang mit der Bibel steht. In dieser Beziehung bemerkt Palmer sehr gut: „Wir wollen keineswegs jener forcirten Christlichkeit das Wort reden, die alles Weltliche, wenn sie auch nothgedrungen dasselbe in seinem Rechte lassen muß, doch dadurch erst heiligen zu müssen glaubt, daß ihm ein erbaulicher Anstrich gegeben wird. Im gereiften Manne kann das Christenthum in lebendige Beziehung zu allem Wissen und Können treten; dem Kinde gegenüber bedarf es aber einer Kombination noch gar nicht, die erst im Geiste des Mannes möglich ist; es soll vorerst rechnen, schreiben, arbeiten lernen, ohne daß ihm etwa diese Dinge gewaltsam zu etwas Erbaulichem gemacht werden; der Fleiß und Gehorsam, die Gewissenhaftigkeit, womit es diese Dinge betreibt, sind vor der Hand Alles, was das Christenthum in Bezug auf dieselben von ihm fordert; seiner Zeit wird sich im Centrum eines tüchtig gebildeten, christlich gediegenen Charakters dieß Alles in seiner wesentlichen Einheit von selbst darstellen."

Der Unterricht in allem Wissen und Können bewahrt dadurch seinen Zusammenhang mit dem sittlichen Geist des Christenthums, daß er die Kraft des Zöglings der Zucht der Wahrheit unterwirft, welche den innern Menschen (sein Gemüth) faßt und auferbauet, und gerade dadurch, daß Palmer den Begriff „der Wahrheit, welche den Menschen frei macht", in einem viel weitern Sinne erfaßt, als er im engeren religiösen Gebiete genommen wird: sichert er letzterem den lebendigen, — nicht auf den Buchstaben und das äußerlich hingestellte Dog-

Digitized by Google

ma gebauten — Zusammenhang mit der gesammten erziehlichen Thätigkeit. Ihm ist aller Unterricht eine Zucht der Wahrheit für den noch unfreien und in Bezug auf das letzte Ziel stets in Entwickelung begriffenen Menschen, und die Erziehung im engeren Sinne ist ihm die Zucht der Liebe, welche bestimmt ist, den Zwiespalt des menschlichen Wesens, wie ihn die Bibel treffend als Widerstreit des Fleisches und Geistes bezeichnet, zu lösen durch die Macht der von Christi Geist durchdrungenen erziehlichen Persönlichkeit.

Das „völlige Aufgehobensein des Zwiespaltes zwischen Fleisch und Geist ist das Wesen derjenigen Heiligkeit, zu welcher der Christ berufen ist. Aber wie selbst Christus, weil er noch Gehorsam zu lernen (Hebr. 5, 8.), noch Schwachheit des Fleisches (Mark. 14, 38.) zu bekennen hatte, das Prädikat „gut" von sich ablehnte, weil Niemand gut sei, denn der einige Gott (Math. 19, 17.): so ist jene innere Einheit, in die sich kein Mißton mehr einschleicht, ein Ziel, dessen Erreichung nur die Ewigkeit uns verspricht. Dagegen ist im irdischen Zustande der Unterschied des Mündigen vom Unmündigen vielmehr dieser, daß der Mündige sich selbst erzieht, d. h. daß der Geist in ihm Meister ist über das Fleisch, daß er darum auch die göttliche Pädagogik, die an ihm selbst durch äußere und innere Schickungen geübt wird, versteht und sich zum Segen werden läßt, während der Unmündige diejenige Macht, die in ihm das Fleisch dämpft, nur erst außer sich hat, nämlich in der Person des Erziehers, der, so lange der eigene Geist nicht christlich stark, d. h. christlich frei ist, einstweilen als dessen Stellvertreter jene Zucht zu üben hat. Hieraus geht hervor, daß der reale Grundbegriff christlicher Erziehungslehre der

Digitized by Google

der Zucht ist, und wir halten ihn als solchen fest, wie die Bibel, wie die Sprache der Kirche von jeher Alles mit diesem Namen zusammenfaßte, was einer gottgefälligen Erziehung obliegt."

Hiermit ist der pädagogische Kern im Wesen des Christenthums, das seines Kardinalgebotes „der Liebe" willen nicht nöthig hatte, noch speziell ausgeführte pädagogische Anweisungen zu geben, sicher erfaßt; die Erziehung als „Zucht der Liebe" gefaßt ist gleich entfernt von frommer unpraktischer Empfindelei wie von starrem dogmatischen Rigorismus — denn „diese Liebe steht nicht äußerlich neben der Zucht, so daß, wo eins von beiden in Wirksamkeit tritt, das andere so lange sistirt wäre; sie ist vielmehr der lebendige Gotteshauch, der alle Zucht durchdringt, wie die Zucht der Beweis ist, daß die Liebe nicht der Naturtrieb nur sei, sondern geheiligt durch Gottes Geist; nicht ein erweiterter Egoismus nur, sondern wirkliche Liebe, die, wo es sein muß, auch mehr thun kann."

Es ist mit diesem Prinzip aber auch zugleich der Werth und die Bedeutung der erziehenden Persönlichkeit in das vollste Licht gestellt und der Ueberschätzung der Methode vorgebeugt, in welche die Pestalozzische Schule sich vielfach verirrte. Und wenn auch die Wahrheit für beide, Zögling und Erzieher, das objektive Moment, die feste Norm ist, die alle subjektive Willkür regelt und in Zucht nimmt, so ist doch auch sie, insofern sie im Lehrer an den Schüler lebendig herantritt, der Person des erziehenden Subjektes einverleibt. Und insofern die Wahrheit gar nicht erkannt und errungen werden kann ohne den tief im menschlichen Geistesleben begründeten Wahrheitstrieb, ohne das Erkennen-Wollen,

Digitized by Google

ohne das Entgegenstreben — mit Einem Wort, ohne die Liebe zur Wahrheit, welche im Objekt sich selbst, die Natur des Subjekts erkennt und wiederfindet: so darf die Zucht der Liebe (als erziehende Thätigkeit im engeren Sinne) in der Zucht der Wahrheit (als Unterricht) nicht im abstrakten Gegensatze auseinander gehalten werden, wie denn auch Palmer selber das Flüssige dieses Gegensatzes hervorhebt und anerkennt. „Die Liebe, als das Ziehende, Zuchtübende, wird dem Kinde unmittelbar zu fühlen gegeben; die Wahrheit aber erscheint in aller Unterweisung nicht alsbald als ziehende Kraft, vielmehr erst als Zweck, für welchen, als Ziel, zu welchem hin das Kind gezogen werden soll; im Lernen selbst stellt sich die Wahrheit noch nicht als das den Menschen frei Machende, d. h. ihn innerlich Erziehende dar, sondern die Zucht wird erst geübt, damit es überhaupt die Wahrheit suche und finde, und erst nach der Arbeit des Lernens, erst wenn die Wahrheit als reife Frucht eingesammelt worden ist und genossen wird, soll sie jene erziehende Wirkung auf den Geist, als ihren Inhaber, ausüben. Es wäre also das Verhältniß so zu bestimmen: Dort ist's die Liebe, welche das Kind zieht; hier ist's die Wahrheit, zu welcher (oder für welche) das Kind gezogen wird. Allein dieser Gegensatz ist nur ein scheinbarer. Denn genauer betrachtet ist auf beiden Seiten das ziehende Subjekt und dasjenige, wozu das Kind erzogen wird, wahrhaft Eins. Die Liebe, die in dem christlichen Erzieher lebt, ist ja nicht irgend eine ganz absonderliche Neigung oder Gesinnung, sie ist — wie alle Gesetzeserfüllung in der Liebe beruht — wesentlich Eins mit dem Ganzen der christlichen Rechtschaffenheit, zu welcher sie das Kind erzieht. Ebenso aber ist die Wahrheit nicht erst das ferne Ziel, zu welchem das

Digitized by Google

Kind hingeführt wird, sondern zugleich die Kraft, die es zieht, die in allem Lernen schon erziehend, stärkend, reinigend, veredelnd auf das ganze geistige Leben des Kindes wirkt. Und wenn es richtig ist, daß das Kind hiervon während der Arbeit des Lernens wenig oder nichts empfindet (?), so ist ja auch die Liebe einerseits nicht in jedem ihrer Akte dem Kinde sogleich fühlbar, es erkennt sie erst später deutlich; andrerseits macht nun aber erst das eben den Unterschied zwischen diesen beiden Momenten der Zucht aus, daß die Wahrheit als etwas nicht so wie die Liebe in dem Erzieher sich Personifizirendes, sondern als etwas objektiv Vorhandenes, für sich Bestehendes, dem Kinde erscheint und darum auch die erziehende Wirksamkeit erst später, wenn ein gewisser Grad der Erkenntniß erreicht worden ist, ihm deutlich werden kann. Nichtsdestoweniger besteht diese Wirksamkeit von Anfang an; die Wahrheit ist, wie gesagt, niemals ein todter Besitz, sondern eine, wenn auch langsam und geheim wirkende, doch eben wirkende Kraft."

In Beantwortung der Frage: Was ist Wahrheit? wird „alles wahrhaft Seiende" in den Begriff der Wahrheit eingeschlossen, „alle wahre Erkenntniß, gehöre sie nun einem Gebiete an, welchem sie wolle. Daß der Donner die Wirkung des Blitzes ist, daß die Stadt Rom in dem und dem Jahre gebaut wurde, daß $9 \times 9 = 81$ ist; das Alles sind Stücke jener allumfassenden Wahrheit, die dazu da ist, daß sie gewußt werde." Mit vollem Recht wird hier der Begriff der freimachenden Wahrheit nicht in das engere religiöse Gebiet eingeschlossen und zugleich hervorgehoben, daß in der abstrakten Allgemeinheit dieses Satzes nicht das erschöpft sei, was den Punkt trifft, worauf es ankommt. Es muß hier

Digitized by Google

nämlich der Begriff der „Bildung" und „allgemeiner Bildung" wieder aufgenommen werden, der aber ein relativer, von Zeit, Stand, Beruf und Individualität abhängiger ist, und da tritt denn der schon erwähnte Fall ein, daß, wenn die evangelische Pädagogik von ihrem, als einem absoluten Standpunkte das Gebiet der Wahrheit umgrenzen, den Begriff der Bildung bestimmen will, sie eben erfahren muß, daß noch andere Faktoren ihr koordinirt sind, die aus ihrem Prinzip allein sich nicht entwickeln lassen. Die Bildung ist bei aller Verschiedenheit freilich nur Eine, nicht zusammengestückelt und addirt aus einer sozialen, wissenschaftlichen, religiösen Bildung — obschon diese verschiedenen Faktoren erst das eine Produkt ergeben. Eben deßhalb kann man aber auch nicht aus Einem Faktor, sei es nun der geistliche oder weltliche ꝛc., das ganze Produkt ableiten. Darum hat auch Dr. Palmer ganz richtig schon in der idealen Grundlegung S. 100 (der 1. Ausg.) Religion, Kunst und Wissenschaft als Bildungsfaktoren bezeichnet. „Wir unsererseits glauben (heißt es S. 329) — daß sich das ganze Gebiet der Wahrheit, welches der allgemeinen Bildung dienen muß, einfach in folgender Weise abstecken läßt. Das Menschenleben ist nach christlicher Anschauung in die Welt hineingestellt, um ebenso sehr sich innerlich von ihr frei zu machen, sie zu überwinden, als in einen gottgeordneten Verkehr mit ihr zu treten. Das erste Moment erscheint als ein negatives, weil es die Welt verneint, allein diese Negation beruht auf der höchsten intensivsten Position, auf dem Glauben. Es tritt also an diesem Punkte als Erkenntniß der Wahrheit, die Religion, auf, die zugleich jene Selbständigkeit der Christen der Welt gegenüber zur Selbsterkenntniß werden läßt,

Digitized by Google

daher Alles, was von Anthropologie zur allgemeinen christlichen Bildung gehört, dem religiösen Wissen einverleibt sein oder entstammen muß, sowie es auch nur eine eitle Abstraktion ist, wenn von jenen die Sittenlehre als etwas Besonderes getrennt wird. — Das zweite Moment schließt folgende Beziehungen in sich: 1) es ist ein Verkehr mit der Menschheit; dieser wird vermittelt durch die Sprache, und sofern für die höheren Kulturstufen der mündliche Umgang nicht ausreicht, so ist dazu Kenntniß des Lesens und Schreibens und Fertigkeit darin erforderlich. 2) Es ist ein Verkehr mit der Natur, und zwar a) eine Beschäftigung des erkennenden Geistes, theils mit der ganzen konkreten Erscheinung: Naturkunde; theils mit der abstrakten Form und Zahl, Mathematik; b) eine materiell die Natur beherrschende Beschäftigung, theils für die Zwecke des zeitlichen Lebens — die gewerbliche Thätigkeit; theils um die Natur zum Träger und Darsteller des geistigen Lebens zu machen — die Kunst. — 3) In beiden Hinsichten aber ist die Stellung des Menschenlebens eine räumlich und zeitlich bedingte; um diese Stellung richtig einzunehmen und zu behaupten, muß Jeder das, was ist, in seinem Zusammenhange mit dem räumlichen und zeitlichen Ganzen insoweit anschauen lernen, daß er nicht in dem unmittelbar Gegebenen bewußtlos aufgeht, d. h. er muß, ob auch in kleinem Umfange, denn auf das Viel oder Wenig kommt es hier zunächst nicht an, durch geschichtliches und geographisches Wissen sich über das sinnlich Wahrnehmbare erheben, es geistig in sich selbst erst erzeugen. Es ist ersichtlich, wie dieser Endpunkt des Schemas wieder auf den Anfang zurückführt, und so das Ganze einen geschlossenen Kreis bildet." Diese Eintheilung ist ganz vortrefflich,

Digitized by Google

nur ist sie nicht vom Prinzip evangelischer Pädagogik allein gemacht. „Wir sagen" — fährt Palmer fort — „keinem Mitgliede des evangelischen Volks darf es an den hier aufgeführten Bildungselementen ganz fehlen. Es wird zwar z. B. nicht Jeder ein Geometer sein, aber eine geometrische Grundanschauung — daß er z. B. das gleichseitige Dreieck von dem gleichschenkeligen unterscheiden könne — das müssen wir fordern. Es wird nicht Jeder ein Künstler sein; aber wer auch gar nichts der Art vermag, kein Lied singen oder keinen Bock zeichnen kann, dessen Bildung ist unter dem Niveau geblieben." Man sieht, es fließen hier die Begriffe Bildung, allgemeine und christliche Bildung ineinander. Wie mancher Theolog, Philolog oder Philosoph kann aber weder einen Bock zeichnen, noch ein Lied singen (weil ihm das musikalische Gehör fehlt), ohne daß man sagen dürfte, seine „allgemeine" oder „christliche Bildung" sei unter dem Niveau geblieben. Wie mancher fromme und treue Dienstbote, dessen christliche Bildung untadelhaft (Refer. hat selbst einen in seiner Nähe), kann nicht schreiben! Wo liegt der Maaßstab und das Gesetz für die Höhe oder Tiefe des Bildungs-Niveau? Nicht in der Forderung einer christlichen Bildung als solcher. Also: die evangelische Pädagogik hat wohl für den Religionsunterricht den Inhalt zu bestimmen, für die gesammte sittlich-religiöse Bildung des Menschen Maaß und Ziel zu setzen, für die übrigen Lehrfächer hat sie jedoch das Reale nicht zu bestimmen, Umfang und Ziel festzusetzen, sondern nur darüber zu wachen, daß dieß Reale, wo es sein kann und soweit als irgend möglich vom Idealen christlichen Geistes und Sinnes berührt und durchdrungen werde.

Wir kommen hier wieder auf unsern oben hingestell-

Digitized by Google

ten Satz zurück: In der Pädagogik hat nicht bloß der Mensch allein (die Psychologie) aber auch nicht der Christ allein (das kirchliche Leben) und der Bürger allein (das praktische Leben) eine Stimme. Aus den Entwickelungsgesetzen des Subjekts allein lassen sich die verschiedenen Objekte der Bildung nur im Allgemeinen herleiten; die Lebensverhältnisse, in welchen das Kind geboren wird, sprechen aber mit, und sie treten von Außen an den Menschen heran, gleichwie auch das Christenthum nicht bloß menschheitliche Entwickelung im Allgemeinen, sondern eine bestimmte auch in der Erfahrung (objektiv) gegebene ist. Der Religionsunterricht im Allgemeinen läßt sich so gut wie das Rechnen aus dem Wesen menschlicher Erkenntniß ableiten und muß daraus abgeleitet werden können, wenn er Unterrichtsgegenstand sein soll; aber den biblischen Religionsunterricht fordert nicht der Mensch, sondern der Christ, und das praktische Rechnen nicht der Mensch, sondern der Bürger. Die christliche Bildung ist deßhalb keine zweite neben der reinmenschlichen (humanistischen), und die praktische Lebensbildung nicht etwas außer beiden; alle drei sind nur verschiedene Seiten des Einen vollen Menschenlebens, das ohne das christlich-religiöse Element ebenso lückenhaft bleiben würde, als wenn man das staatliche und Gemeindeleben verkümmern läßt. Wie es im Wesen des Menschen liegt, religiös zu sein, so liegt es auch im Wesen desselben, daß keine Kraft an sich (formal) zur Entwickelung gelangen kann, ohne einen Stoff (Material), an und in welchem sie sich entwickelt. Darum hat der Unterricht im Christenthum, wie im Rechnen, wie jeder Unterrichtsgegenstand ein allgemein menschliches Element in sich, eine humanistische Seite; — darum bedarf die praktische Bildung für das bürgerliche Leben

Digitized by Google

eben so sehr der humanistischen und christlichen, als die christliche der humanistischen und praktischen Seite, wenn sie nicht einseitig werden und unvollständig bleiben soll.

Es ist wichtig, dieß Verhältniß stets vor Augen zu behalten, damit die Bildungsfaktoren im Gleichgewicht erhalten werden und z. B. humanistischer Seits kein Verflüchtigen der Bildung ins Allgemeine und Unpraktische, praktischer Seits kein materielles Abrichten, christlicher Seits keine kirchliche Beschränktheit erstrebt werde, welche z. B. durch Abweisen des naturkundlichen Unterrichts, durch gehäuftes Auswendiglernen von Bibelsprüchen, durch todtes Herbeten von Katechismusformeln das Gleichmaaß der Bildung gleichfalls ganz unmöglich macht.

Darin besteht aber der große Werth von Palmer's evangelischer Pädagogik, daß bei aller Konsequenz in Durchführung des evangelisch-christlichen Prinzips doch den Forderungen der Psychologie, des staatlichen Lebens gegenüber dem kirchlichen, des praktischen Lebens gegenüber dem allgemein menschlichen stets Rechnung getragen wird. Mit derselben Entschiedenheit, mit welcher er der Volksschule den evangelischen Charakter wahrt und kirchenfeindliche Tendenzen abweist, erklärt er sich gegen die Forderung, „es müsse die Volksschule nichts sein als eine Kinderkirche und jede Schulstunde eine Erbauungsstunde." „Ein heller aufgeweckter Geist — der etwas anderes ist, als was man einst aufgeklärt nannte — kommt der evangelischen Einwirkung von Seiten der Kirche viel erfreulicher entgegen, als die dumpfe Apathie, die sich interesselos von allem Wissen fern hält, darum aber auch in göttlichen Dingen keine Erkenntniß begehrt" (das evan-

Digitized by Google

gelische Schulamt, Th. II. S. 65). Und ebenso wird für den Religionsunterricht selber auf Klarheit der Erkenntniß und psychologische Erörterung gedrungen. „Die Dogmen von dem Urzustand und Falle des Menschen, vom Zwiespalt im gefallenen Menschen (Röm. 7), von der Möglichkeit einer Erlösung, von der gottmenschlichen Person Christi, von seiner Versuchung und seinem Gehorsam, seinem Tod und seiner Auferstehung, die Lehren vom heiligen Geist, von der Inspiration, von den Gnadenwirkungen, sämmtliche Stücke der Heilsordnung — sie alle führen zu psychologischen Erkenntnissen und fordern psychologisches Eingehen; ja wie der wissenschaftliche Theologe, so wird auch der praktische Religionslehrer gerade durch psychologische Auffassung vor starrem Dogenatismus bewahrt und der Religionsunterricht wird dem Schüler, weil er in seinem eigenen Innern den Reflex der objektiven kirchlichen Wahrheit erkennt, desto interessanter. Und wie wäre die biblische Geschichte gründlich zu behandeln, wie auch nur eine Erzählung wie die von Josephs Leben, oder wie das Gleichniß vom verlornen Sohn lebendig den Kindern zur Anschauung zu bringen ohne Psychologie? Welch einen Reichthum auch in dieser Hinsicht die heilige Schrift in sich trägt, davon giebt Niemeyer's Charakteristik der Bibel einen anschaulichen Beweis. Es wird aber dießfallsige Aufgabe des Lehrers sein: 1) die psychologischen Grundbegriffe (Geist, Seele, Vernunft, Verstand, Herz, Gewissen ꝛc.) den Schülern auf Grund der Schrift geläufig zu machen, nicht durch trockene Definitionen und selbstgemachte Terminologie, sondern in einfachen, zumal an der Geschichte sich darstellenden aus den Schriftaussprüchen sich erklärenden anschaulichen Zügen; und 2) den Sinn des Schülers für psychologische Beobachtung zu schärfen,

Digitized by Google

indem derselbe vornehmlich an den geschichtlichen Stoffen geübt, aber dabei auch nicht versäumt wird, die Beobachtung auf das eigene Herz, wie auf das Leben und Treiben der Menschen zu lenken." (Th. II. S. 183).

Als Muster eines ebenso evangelischen als praktischen Pädagogen wird von Palmer mit Recht A. H. Francke hingestellt, und dieser „Pietist" kann noch heute manche unpraktische Philosophen, die vornehm auf solche Männer des Glaubens herabsehen, beschämen. Die Parallele, welche zwischen der evangelischen Pädagogik Franke's und derjenigen der Jesuiten gezogen wird, ist höchst treffend; wenn man auf den Zustand des östreichischen Schulwesens, insoweit es neuerdings wieder dem Einfluß der Jesuitenpartei preisgegeben wurde, hinblickt, so haben wir alle Ursache, uns der evangelischen Freiheit zu freuen, die keine Einschnürung des Geistes duldet und auch da, wo die evangelische Pädagogik das kirchliche Element scharf hervorhebt, es doch nur insoweit auf die Dauer feststellen will, als es mit Benutzung der übrigen Bildungsfaktoren und im humanistischen Geiste des Christenthums selber geschehen kann, der eben deßhalb, weil er ein allgemein menschlicher ist, von sich sagen darf: Alles ist unser! der nur herrschen will, um zu bilden, und nicht bilden will, um zu herrschen.

Mit derselben Unbefangenheit, wie früher A. H. Franke (der selber Realschulen ins Leben rief), redet Palmer den Realschulen das Wort und hält denen, die von ihnen Beförderung des Materialismus fürchten, entgegen, daß ja auch die, welche ein Gewerbe oder Handwerk trieben, deßhalb keineswegs zu Materialisten geworden seien, daß die Missionssache in größeren Städten gerade unter

Digitized by Google

dem Handelsstand so viel warme und wackere Beförderer zähle ꝛc. „Und die Atheisten von Profession, sie sind großentheils nicht aus Realschulen, sondern aus gelehrten Anstalten gekommen; viele aber eben so fanatische Feinde alles Transscendenten, Göttlichen, Christlichen haben diesem Sinn sich hingegeben, nachdem sie in Volksschulen weder durch Realien noch durch Philologie hatten verdorben werden können.“

Ebenso will Palmer auch die Realien der Volksschule nicht verkümmern; das, was das praktische Leben einerseits, ein erziehlicher Unterricht (der eben, um zu erziehen, sich auch in seinen Schranken halten muß), andererseits verlangt, wird mit klarem Blick gewürdigt. Deßgleichen wird auf einen tüchtigen Sprachunterricht — ohne grammatische Künsteleien und Systeme, aber auch nicht ohne eine sichere grammatische Grundlage — gedrungen, und vortrefflich ist, wie Palmer vom evangelischen Standpunkte die Bildung in der Muttersprache motivirt: „Wäre das niedere Volk eine Kaste, so brauchte es keine andere Sprache zu verstehen, als seine eigne Mundart. Allein das ist wider den Geist der Kirche und der Bildung, die sie bringt, daß sie keine Parias, keine Heloten duldet, sondern den Armen das Höchste bringt, das Wort des Lebens.“ „Wie die lutherische Bibel, die eben dadurch auch eine so hohe nationale Bedeutung hat, in hochdeutscher Sprache abgefaßt ist, so verlangt es auch die Würde der mündlichen Verkündigung des göttlichen Wortes und des Gottesdienstes, daß Predigt, Gesang, Gebet in der edelsten durchgebildetsten, gemeinsamsten Form der Nationalsprache, somit für uns hochdeutsch gehalten werden; und damit nun auch der Geringste an diesem gemeinsamen Gut der

Digitized by Google

Kirche Theil nehmen kann, muß er hochdeutsch lernen, nicht um seine Mundart fürs gewöhnliche Leben aufzugeben, sondern um die Sprache des Heiligthums zu verstehen, und soweit er selbstthätig mitzuwirken durch die Formen des Kultus berufen ist, sie auch mit reden zu können." Hier ist abermals der Punkt bezeichnet, wo die evangelische Pädagogik grundverschieden ist von der katholischen. Das Volk, dem die Bibel in die Hand gegeben wird, ist eben damit auch als ein selbstdenkendes Volk anerkannt, zu dem gesprochen werden kann: Suchet und forschet in der Schrift! und an das die Frage gerichtet wird: Verstehst du auch, was du lieset? Die protestantische Kirche stellt ihrem Prinzip nach das allgemeine Priesterthum wieder her, kennt keinen wesentlichen Unterschied zwischen dem Priester und Laien, hält auch den Volksschullehrer für würdig, selbständigen Religionsunterricht zu ertheilen, muß von diesem schon im Interesse des biblischen Religionsunterrichts verlangen, daß er mit Sitte und Eigenthümlichkeit des Orients und des Alterthums, mit Geschichte und Geographie, mit Naturkunde und Physik hinlänglich vertraut sei, um die biblische Geschichte mit eingehendem Verständniß zu behandeln; — sie muß von dem Elementarlehrer eine solche Sprachbildung verlangen, daß er im Stande sei, auch schwierigere Konstruktionen eines Kirchenliedes seinen Schülern zu erläutern und die Hauptstücke des Katechismus nicht mechanisch mit dem Gedächtnisse allein ihnen nahe zu bringen, sondern auch das Wort im Geist und in der Wahrheit zu erfassen; sie muß, weil es ihr nicht mit dem Herr-Herr-Segen und äußerlichen Ceremonienwerk gedient ist — auf Geistesbildung des Volkes und seiner Lehrer drin-

Digitized by Google

gen, denn von geistig dumpfen und stumpfen Volksschullehrern kann sie auch keine Forderung ihrer geistlichen Zwecke erwarten. Darum muß sie auch, weil es ein echt protestantischer Grundsatz ist, daß Gemüths- und Verstandesbildung Hand in Hand gehen, dem Prinzip des anschaulichen Unterrichts huldigen.

Blicken wir auf die letzten drei Jahrhunderte unserer Geschichte zurück, so ist nicht zu leugnen, daß der Aufschwung, welchen Luther und Melanchthon der Volksschulen und ihren Lehrern gaben, nicht im Geiste der Reformatoren fortgeführt wurde. Es kamen unheilvolle Zeiten des Bürger- und Konfessionskrieges, politischer und sittlicher Zerrüttung, in welchen der geistige Gewinn des großen Reformationswerkes gänzlich wieder verloren zu gehen drohte; mit der Kirche kann auch die Schule wieder in die Fesseln des Dogmatismus und Mechanismus — die Bestrebungen eines Spener und Francke blieben vorerst noch vereinzelt, obwohl sie im Stillen und oft unscheinbar segensreich fortwirkten. — Es war die Noth des Staates, der unter der Zuchtruthe Napoleons blutete, welche ihn zwang, sich der Volksschule, um der nationalen Kräftigung des Volkes willen, anzunehmen, welche ihn trieb, Lehrer-Seminare zu errichten und die Ideen Pestalozzi's zur Reformdes Volksschulwesens zu verwirklichen. Aber ebenso gewiß ist es auch, daß nur in den protestantischen Ländern Deutschlands und der Schweiz dieser neue Aufschwung der Volksschule möglich war, daß die protestantische Geistlichkeit eine wirksame Stütze und Handreichung bot, ohne welche der Staat seine Arbeit nicht hätte vollführen können, daß in der Reihe unserer besten Pädagogen evangelische Geistliche glänzen. Und ebenso steht fest,

Digitized by Google

daß, wenn unsere Volksschule das Band, welches sie an die Kirche knüpft, zerreißen, wenn sie das christliche Prinzip der Bildung des inneren Menschen mit dem Endzweck der Heiligung und Erlösung aufgeben und zu einer rein weltlichen „Säkularschule" übergehen wollte: sie trotz allen methodischen Künsten und aller „Anschaulichkeit" des Unterrichts ihre erziehliche Kraft und ihren deutsch-nationalen Charakter einbüßen würde. Denn gerade darin besteht das Unterscheidende und die Bedeutung unseres Volkes den romanischen Nationen gegenüber, daß wir an der Einheit des Ethischen und Religiösen festhalten, daß, wie wir christliche Kultur nicht ohne tüchtige intellektuelle Bildung uns aneignen mögen, wir ebenso die bloße Glätte und Feinheit geselliger und technischer, wissenschaftlicher und künstlerischer Bildung nicht achten, wenn sie nicht aus der Tiefe des Gemüthes entspringt.

Von Palmer's Evangelischer Pädagogik erschien 1852 bis 1853 die erste, 1855 die zweite Auflage, verbessert und vermehrt, namentlich durch werthvolle Ergänzungen im historischen Theile. Möge das treffliche Werk keinem Pädagogen, insbesondere auch keinem strebsamen Volksschullehrer unbekannt bleiben! Zwar bietet es sich zunächst den Theologie-Studirenden dar als ein kundiger und sicherer Wegweiser, der sie vom bekannteren theologischen Felde auf das minder bekannte Nachbargebiet der Pädagogik überleitet — das theologische und pädagogische Moment ist wie im Verfasser selber, so auch in seinem Werk auf das Beste vereinigt, und ebenso findet der Gelehrte, dem es um die historische Begründung und kritische Sichtung der praktischen pädagogischen Winke und Regeln zu thun ist, seine Rechnung: aber dennoch ist Alles so klar, ein-

Digitized by Google

fach und faßlich dargestellt, daß ein geistig geweckter Elementarlehrer diese Pädagogik mit großem Nutzen studiren wird. Möge aber auch die Vorbildung in den Lehrer-Seminaren nie auf den Punkt herabsinken, daß ihre Zöglinge gleicherweise die Lust und die Kraft verlieren, eine Erziehungslehre zu lesen!

Digitized by Google

4.

Kallipädie

oder Erziehung zur Schönheit durch naturgetreue und gleichmäßige Förderung normaler Körperbildung, lebenstüchtiger Gesundheit und geistiger Veredlung, und insbesondere durch möglichste Benutzung specieller Erziehungsmittel. Für Eltern, Erzieher und Lehrer. Von Dr. D. G. M. Schreber (praktischem Arzt und Direktor der orthopädischen und heilgymnastischen Anstalt zu Leipzig). Mit 72 Abbildungen im Text. Leipzig, Fr. Fleischer. 1858. Preis 3⅓ Thlr.*)

Der Titel dieses Buches ist bei aller Ausführlichkeit doch nicht ganz entsprechend, weil er der Vermuthung Raum giebt, als würde vorzugsweise die ästhetische Erziehung abgehandelt; es wird aber von dem schon durch frühere medizinische und heilgymnastische Schriften vortheilhaft bekannten Verf. eine vollständige Erziehungslehre geboten, welche die Entwickelung des Kindes bis zum Jünglings- und Jungfrauen-Alter verfolgt und auf allen Stufen die körperliche, geistige und gemüthliche Bildung gleichmäßig im Auge behält. „Die allgemeine Aufgabe dieser Schrift — heißt es in der Vorrede — mußte darin bestehen: ein allseitiges Bild der dem Ideale der Menschheit möglichst zustrebenden Erziehung in den wesentlichsten Umrissen zu entwerfen, d. h. alle dem Endziel entsprechenden Hauptbedingungen und Hauptgrundsätze an dem Bilde anschaulich zu machen. Die besondere Auf-

*) Vgl. Brandenb. Schulblatt, 1859, 12.

Digitized by Google

gabe aber, welche dem Verf. dieſer Schrift vorſchwebte und letzterer hauptſächlich die Entſtehung gab, war die: die Wichtigkeit aller der zahlloſen erzieheriſchen Einzelnheiten, wie ſie fortwährend in den verſchiedenſten Geſtaltungen an der Kinderwelt zu Gegenſtänden nothwendiger Beachtung werden, inſofern eben an ihnen und durch ſie erſt die allgemeinen und oberſten Erziehungsgrundſätze zur Verwirklichung kommen können, hervorzuheben, und ſo das Spezielle mit dem Allgemeinen des Erziehungsweſens in den zur Erreichung des Endzieles durchaus nothwendigen inneren Einklang zu bringen. Darin, daß dieſe Einzelnheiten gewöhnlich als Unweſentlichkeiten betrachtet und daher zu wenig oder gar nicht beachtet werden, oder daß man die Harmoniſirung derſelben mit den allgemeinen Grundſätzen nicht zu Stande zu bringen vermag, liegt offenbar der Hauptmangel des gegenwärtigen Erziehungsweſens und der Hauptgrund, daß die Erziehungsreſultate im Ganzen den als richtig allgemein anerkannten oberſten Erziehungsgrundſätzen nicht entſprechen." Auch dieſe etwas geſpreizte und ſchwerfällige Auseinanderſetzung iſt nicht ganz zutreffend. Der Verf. iſt, wie ſchon ſeine Berufsſtellung ihn dazu auffordern mußte, näher als es in ähnlichen das Ganze der Erziehung umfaſſenden Schriften zu geſchehen pflegt, auf einzelne Punkte der körperlichen Ausbildung eingegangen und hat — wofür ihm die Leſer nur Dank wiſſen können — Einiges von dem Inhalte zweier ſeiner früheren Schriften („Die ſchädlichen Körperhaltungen und Gewohnheiten der Kinder. Leipzig 1853" und „Syſtem der ärztlichen Zimmer-Gymnaſtik. 4te Auflage. Leipzig 1858") in das vorliegende Werk aufgenommen; aber auf dieſe „Einzelnheiten" kann er doch die eben angeführte Behauptung ſchwerlich gründen wollen. Auf

Digitized by Google

allseitige Uebung und Stärkung der Körpertheile durch Turnen, Hantel-Uebungen und Zimmer-Gymnastik hat die Erziehung der Gegenwart mehr als früher, und nicht erst durch Dr. Schreber veranlaßt, ihr Augenmerk gerichtet. Was aber die Anwendung der allgemeinen pädagogischen Grundsätze auf das Einzelne und Individuelle betrifft, so ist nur auf Werke, wie die Erziehungslehren von Niemeyer, Schwarz, Curtmann, hinzuweisen, zu deren wesentlichen Vorzügen es gehört, daß sie das Allgemeine im Einzelnen und Besonderen konkret machen und zur Anschauung bringen. Dr. Schreber konnte um so weniger es unternehmen wollen, „die Wichtigkeit aller der erzieherischen Einzelnheiten, wie sie fortwährend in den verschiedensten Gestaltungen an der Kinderwelt zu Gegenständen nothwendiger Beachtung werden," hervorzuheben, als er seine Schrift auf einen splendid gedruckten Oktavband von 16 Druckbogen beschränkt hat. Er hat nichts destoweniger ein sehr praktisches, lesbares, die Hauptgegenstände der Erziehung in klaren Uebersichten zusammenfassendes, auf gesunder physiologischer und psychologischer Grundlage ruhendes Buch geschrieben, das für gebildete Eltern und Laien nicht minder anziehend und lehrreich ist, als für die Erzieher und Lehrer vom Fach, denen es nur erwünscht sein kann, wenn Aerzte dem überwiegend auf intellektuelle Bildung gerichteten Streben gegenüber die mens sana in corpore sano betonen. Dr. Schreber hat sich in der pädagogischen Literatur wohl umgesehen, bewährte Forschungen und Erfahrungen mit sicherem Takte aufgenommen und selbständig verarbeitet und mit eigenen Erfahrungen verglichen; er hat alles gelehrte Beiwerk von Noten und Citaten vermieden und eine populäre Darstellung im besten Sinne des Wortes geliefert. Nur hier und da

Digitized by Google

wird sein Styl etwas geschraubt. Sein feiner, das Gute, Wahre und Schöne im edlen Gleichmaaß zu umfassen strebender Sinn bewahrt ihn vor jener, nur zu oft die Aerzte beherrschenden materiellen Richtung, welche das Geistige im Leiblichen untergehen läßt und für die tieferen Beziehungen des Gemüths- und Glaubenslebens kein Verständniß hat. Doch hat sich Dr. Schreber von dem alten Rousseau'schen Irrthume, wonach die Religion wesentlich im Denken und Reflektiren über Gott besteht, nicht frei zu halten vermocht. Vor dem 8ten Jahre soll das Kind nicht nur keinen Religionsunterricht empfangen, sondern auch nicht beten! Nur ein Suchen nach Gott soll die Erziehung bis zu jenem Zeitpunkte einleiten. „Wir sollen, wo es die Gelegenheit bietet, zuweilen erhebende und heiligende Empfindungen einziehen lassen, aber nur durch Wahrnehmungen, hervorgerufen besonders durch sinnige Betrachtungen von Naturschönheiten aller Art (von Blumen, Thieren, Wald, Fluren, von erhebenden Bildern an der Erdoberfläche und des Himmels) oder durch passives Anschauen anderer, zur Andacht erhebender Scenen, z. E. durch einen kurzdauernden Blick auf eine andächtige Gemeinde **u. dergl.** (sic). Fragt das Kind hier und da nach dem Urquell der Dinge, so nennen wir ihm Gott als den liebenden Weltvater, brechen aber hier ab und antworten, wenn es tiefer eindringen will mit seinen Fragen: „Das Weitere sollst Du später erfahren." „So nähren wir auf eine heilsame Weise die Sehnsucht und halten das kindliche Gemüth offen für die spätere Aufnahme der vollen Befriedigung." Für die zweite Lebensperiode vom 8 — 16ten Jahre wird vorgeschrieben: „An einem Sonntage jedes Monats und außerdem an besonders wichtigen Tagen des Jahres eine kurze religiöse Betrachtung

Digitized by Google

oder sonstige Andachtsfeier im engen Familienkreise. Dabei werde dem Kinde in öfters zu erneuernden sanften Erinnerungen an's Herz gelegt, sich zu gewöhnen, am Schlusse jedes Tages ganz für sich im Geiste einen Augenblick vor Gott zu treten, dabei die Gesinnungen und Handlungen des Tages zu überblicken (was durch die Uebungen in der Selbsterkenntniß ihm erleichtert worden ist), um so an den reinen Strahlen des Gottesbegriffs (!) (des liebenden Allvaters) sein Inneres abzuspiegeln und durch geläuterte Willenskraft belohnt zu werden. Ein ebenfalls stiller, freudig dankender Aufblick weihe den Morgen. Zu dieser Morgen- und Abend-Andacht genügt ein geistiger Blick nach oben ohne Worte." Von Kindern, von jungen Knaben und Mädchen verlangen, sie sollen ohne Worte ihr Inneres an den reinen Strahlen des Gottesbegriffes abspiegeln, heißt die jugendlichen Seelen ganz verkennen. Erstlich ist selbst der gereifte Geist des Erwachsenen, der im strengen Prüfen und Festhalten seines inneren Menschen sich geübt hat, kaum im Stande, ohne zum Wort seine Zuflucht zu nehmen, das zu leisten, was hier Dr. Schreber von der eben so flüchtigen, als schlafluftigen Jugend verlangt. Zweitens würde seine Forderung in den meisten Fällen dahin führen, daß die Jugend das Beten verlernt und auch in späterer Zeit unterläßt. Der Gottesglaube — darin stimmen wir ganz dem Verf. bei — soll nicht von Außen angelernt, sondern von Innen heraus entwickelt werden; aber wie das Korn nicht wächst ohne Aufnahme der geeigneten Nahrungsstoffe, so kann auch das Band, welches die Menschenseele mit Gott verknüpft, sich nicht auswickeln und befestigen, wenn wir dem Kinde keine Handreichung bieten. Mit dem ersten Aufdämmern des Selbstbewußtseins regt sich auch Gottes-

Digitized by Google

bewußtsein — denn das individuelle Ich setzt ein absolutes voraus; — in der Reinheit, Innigkeit und Wärme des Gottesgefühls hat die kindliche Seele sogar die ungetrübte Frische vor dem Gott denkenden Geiste des Erwachsenen voraus. Wir sollen aber die Kleinen lehren, schon frühzeitig ihr Gefühl auszusprechen, im Wort zusammenzufassen und zu befestigen; es giebt der kurzen Sprüche und Verslein so viele, welche schon die zarten Kinderseelen verstehen und empfinden, und wenn auch in dem gelernten Gebete noch Manches unverständlich und der Ahnung überlassen bleibt, so ist dies keineswegs ein Schaden. Für das Herplappern unverstandener, dem Gesichtskreise des Kindes ganz fern liegender Gebete und Katechismusformeln bin ich auch nicht, weiß aber aus Erfahrung, daß die Kleinen nicht nur die für sie passenden Gebetsprüche gern sprechen und mit Andacht beten lernen, sondern auch auf Grundlage derselben bald dahin gelangen, ihre eigenen kleinen Wünsche und Gedanken dem lieben Gott vertrauensvoll vorzutragen und somit den Uebergang zum frommen Herzensgebet zu finden. Was die Gewöhnung zur Reinlichkeit für das Gedeihen des Leibes, das ist eine Gewöhnung zur Ordnung des Gebetes für das Gedeihen der Seele. Darum kann ich auch dem Verf. nicht beistimmen, wenn er „Tischgebet (nicht vom Kinde gesprochen) nur an den Sonntagen und feierlichen Familientagen" verlangt, als ob dem lieben Gott nur zu danken wäre, wenn's Braten und Mehlspeise giebt.

Dasselbe rationalistische Vorurtheil, beruhend auf Verkennung der idealen Seite der Kindesnatur, führt den Verf. zu der Forderung, daß Fabeln nicht vor dem 9ten oder 10ten, Mährchen nicht vor dem 12ten bis 14ten

Digitized by Google

Jahre dem Kinde mitzutheilen seien, da erst zu dieser Zeit ein gewisser Grad von Selbständigkeit des Denkens erreicht werde. Hat Dr. Schreber nicht bemerkt, wie Kinder von sechs Jahren schon die Fabeln von Hey-Spekter mit größter Lust lesen und lernen? Und will er diese auch zu den „verderblichen Näschereien" rechnen? Was aber die Mährchen betrifft, so möchte die Empfänglichkeit dafür in der realistischen Periode vom 12ten zum 14ten Jahre, wo Knaben und Mädchen nach Erzählungen und wirklichen, besonders biographischen Geschichten verlangen, am geringsten sein — gerade um des dann entschieden hervortretenden Strebens willen nach „Selbständigkeit des Denkens." Ich verweise über diesen Gegenstand auf die im 6ten Abschnitt mitgetheilte Skizze über den erziehlichen Einfluß des Mährchens.

Auch darin kann ich nicht mit Dr. Schreber übereinstimmen, wenn er das „Lernalter" erst mit dem 8ten Lebensjahre beginnen und vorher nur spielend die Kenntniß der Buchstaben, Zahlen u. dgl. „je nach Neigung des Kindes" beibringen will. Mit dem 6ten Lebensjahre können gesunde Kinder recht wohl in die Elementarschule eintreten, welche sie 2 Stunden früh, 2 Stunden Nachmittags beschäftigt, und zwischen jeder Stunde eine gute Pause zu körperlicher Bewegung und Erholung freiläßt, auch zwei Mal in der Woche einen freien Nachmittag gewährt. Wenn die Aerzte gegen das Ueberladen mit Schul-Aufgaben, gegen die vielen Privatstunden, gegen das übermäßige Stubenhocken laut und eindringlich ihre Stimme erheben: so sind sie völlig im Recht und die Lehrer sollten es ihnen Dank wissen; denn die überspannte jugendliche Kraft wird vor der Zeit lahm und abgestumpft. Aber die ärztliche Besorgniß und Aengstlichkeit darf auch

Digitized by Google

nicht zu weit gehen. Dr. Schreber sagt: „Die Hauptwerkstätte im kindlichen Organismus, welche für die mit dem Unterricht verbundenen Thätigkeiten direkt in Anspruch genommen wird, ist das Gehirn. Die ärztliche Beobachtung lehrt, daß das Gehirn durchschnittlich mit Ablauf des siebenten Lebensjahres seine, wenigstens dem Umfange nach, volle bleibende Ausbildung erreicht. Hiermit ganz übereinstimmend ist die bekannte Wahrnehmung, daß um diese Zeit die geistige Entwickelung einen entschiedenen Wendepunkt zeigt, daß das Kind die bisher eingesammelten Begriffe gründlicher zu zerlegen (?) und zu verarbeiten beginnt, daß seine bisher flüchtigen und oberflächlichen Fragen eine tiefer gehende Richtung nehmen, daß es Neigung zu ernsteren und andauernderen Beschäftigungen verräth, — daß der Lerntrieb, wenn er nicht durch vorzeitiges Aufnehmen geschwächt oder erstickt wurde, zum vollen Durchbruche kommt. Jetzt also erst, zu Anfang des achten Lebensjahres (bei sehr schwächlichen, dauernd kränkelnden oder in der Entwickelung zurückgebliebenen Kindern noch etwas später; denn wer lernen soll, muß vor allen Dingen gesund sein), ist der rechte Zeitpunkt für den Beginn des Unterrichts gekommen." „Das Schulgesetz sollte die Aufnahme vor dieser Zeit geradezu verweigern." Dem ist zu entgegnen, daß der „Lerntrieb" sich schon in den ersten Thätigkeiten der Sinne regt; wenn das Kind mit Spannung das angezündete Holz verbrennen sieht, jedem neuen ihm unbekannten Geräusch lauscht, mit Vergnügen die Worte seiner Amme nicht bloß hört, sondern nachzusprechen sucht, so ist es derselbe Lerntrieb, der nach Befriedigung verlangt und stufenweis sich entwickelt. Daß er nicht überreizt, aber auch nicht gehemmt oder gar unterdrückt werde, ist

Digitized by Google

Sache der Erziehenden. Wie das Kind schon Hände und Füße gebraucht, obschon diese noch nicht zur vollen Ausbildung gelangt sind, so gebraucht es auch — seinen Kräften angemessen — sein junges Gehirn, dem ein rechter Elementarunterricht keineswegs zumuthet, sich (um einen Hegel'schen Ausdruck zu gebrauchen) im abstrakten Element des Denkens zu bewegen. Gerade und krumme Striche auf Schiefertafel oder Papier zu zeichnen, Buchstaben zusammenzusetzen, Zahlen in anschaulicher Weise zu mehren und zu vermindern — diese Thätigkeit ist für ein gesundes sechsjähriges Kind nicht zu hoch oder zu aufreibend, wie die Erfahrung sattsam beweist. Die Kinder nach Dr. Schreber's Andeutung spielend zu unterrichten bis zum achten Jahre, mag in reichen Familien ausführbar sein — obschon auch dort die Nothwendigkeit einer geordneten planmäßig fortschreitenden Uebung in den Elementen des Unterrichts sich bald genug fühlbar macht schon lange vor dem achten Lebensjahre; in den minder günstig gestellten Familien geht aber dieß nicht wohl an, und die Klein-Kinderschule bis zum Schluß des siebenten Lebensjahres ausdehnen, hieße eben, mit dem sechsten Lebensjahre den Elementarunterricht beginnen. Dagegen ist Dr. Schreber im vollsten Recht, wenn er auf die körperliche normale Entwickelung des Kindes die sorgfältigste Rücksicht nimmt und den Lehrern einschärft, Alles aufzubieten, um körperliche Gebrechen zu verhüten, üble Angewohnheiten nicht aufkommen zu lassen, stets die harmonische Entwickelung der einzelnen Organe im Auge zu behalten. Mit jener Schärfe und Bestimmtheit, wie sie einem guten Arzte eigen ist, spricht er sich über die Ausbildung und Pflege der einzelnen Theile des Körpers aus und trifft da stets den Nagel auf den Kopf. Als

Digitized by Google

stärkende und erhaltende Einflüsse für die Sehkraft bezeichnet er: „die richtige Abwechslung von Nah- und Fernsehen bei entsprechendem Beleuchtungsgrade, sowie von mäßig anstrengendem und ausweichendem Gebrauche der Sehkraft, so daß anstrengendere Augenarbeiten stets durch öftere und regelmäßige Erholungspausen unterbrochen werden; man gewöhne die Kinder an Selbstbeobachtung der ersten Spuren von Augenmüdigkeit oder von jenem bekannten leicht brennenden Ueberreizungsgefühle; im letzteren Falle besonders sind, nächst Ruhe, Bähungen der Augen von mäßig frischem Wasser empfehlenswerth; — häufige Sehübungen über mild beleuchtete grüne Flächen, mit scharfer Fixirung entfernter, aber noch kennbarer Gegenstände, z. B. der Blick über Wiesen hinweg nach einzelnen Büschen oder Bäumen, daher haben Jäger und Hirten oft noch bis ins hohe Alter die schärfste Sehkraft; ebenso Sehübungen in der Nähe, wie gründliche Anschauungen und Vergleiche kleiner Gegenstände, z. B. verschiedener Pflanzenblätter untereinander.“ Schon aus diesem Grunde sollten Stadtschullehrer mit ihrer Schulgemeinde öfters kleine Ausflüge auf das Land unternehmen.

So sehr ich nun aber auch Herrn Dr. Schreber beistimme, wenn er den Lehrern und Erziehern die Ausbildung der Sinneskräfte an's Herz legt, so sehr muß ich gegen das übertriebene Gängeln und Leiten der Sinnesübungen, gegen das künstliche Abrichten der lieben Jugend zu geschärfter Sinnesthätigkeit, gegen den Glauben, als könne man mit einigen dahin einschlagenden Lektionen der Stumpfsinnigkeit abhelfen, protestiren. In einer kürzlich erschienenen Broschüre von Dr. Schreber, betitelt: „Die plaumäßige Schärfung der Sinne als eine Grundlage des

Digitized by Google

Unterrichts" (Leipzig, 1859) räth der Verfasser, man solle die Spaziergänge zu allem Möglichen benutzen; die armen, schon in der Schule abgematteten Schüler sollen vom Lehrer abermals vorgenommen werden, um die Eigenthümlichkeit der Landschaft mit ihren Bäumen, Büschen, Wiesen, der eigenthümlichen Bauart der Häuser ꝛc., scharf zu beobachten; das Quell-, Teich- und Flußwasser nicht allein durch den Geschmack, sondern auch durch den Geruch zu unterscheiden, verschiedene Erdarten schon durch das Gefühl zu erkennen. „Man erinnere sich hierbei an die durch Uebung erlangte staunenerregende Feinfühligkeit der Blinden, die sogar die einzelnen Farben durch das Gefühl zu unterscheiden vermögen ꝛc." Alles recht gut und schon der naturhistorische Unterricht verlangt nicht bloß Ausflüge ins Freie, sondern auch eine vom Lehrer geleitete Beobachtung der Naturprodukte. Aber die Hauptsache hierbei hat Dr. Schreber nicht berührt. Die Jugend soll sich im Freien auch frei fühlen, den Schulstaub von der frischen Luft wegblasen lassen, frisch und frei auf eigenen Füßen umherspringen, mit eigenen Augen sehen, mit eigenen Ohren hören und mit eigener Nase riechen, d. h. der dozirende Lehrer soll nicht abermals und immerdar vordemonstriren, was gesehen und gehört werden soll; nicht vorkauen, was wiedergekäuet werden soll. Mit anderen Worten: Man lasse der Schuljugend soviel Freizeit und freie Bewegung, daß sie, unaufgefordert und ungehetzt von dem gestrengen Herrn Präzeptor, in Wald und Feld sich tummelt, eine halbe Stunde lang den stolzen Kreisen des Sperbers mit den Augen folgt, dem Tone des pochenden Spechtes im Walde nachgeht und die bunten Farben aus dem grünen Gezweig des Baumes schon von Weitem durchschimmern sieht. Ich habe,

Digitized by Google

als ich meine ersten Schwimmversuche mit einigen Spielgenossen in der seichten Holtemme und im Köhlerteich anstellte, ohne Anleitung eines Lehrers Fluß- und Teichwasser mit dem Geruchs-, wie mit dem Geschmackssinn bald unterscheiden gelernt. Man lasse den Kindern nur Zeit für die Bewegung im Freien und ihre Sinne werden nicht ruhen, sondern in jeder Minute neue Eindrücke, und damit Reize zu neuer Thätigkeit empfangen. Man sorge zuerst dafür, daß durch ein einfacheres Leben überhaupt die Körperkraft und Körperfrische gesichert werde und daß die Ueberladung mit Lektionen und Privatarbeiten aufhöre, sonst wird selbst das Turnen zu einer neuen aufregenden Anstrengung, die, bei aller Uebung der Sehkraft, doch nicht das Auge vor Brillen im jugendlichen Alter schützt. — Für den Schulunterricht empfiehlt Dr. Schreber Musterkarten, ähnlich wie sie in Färbereien zu finden sind, auf denen die feinsten Abstufungen und Uebergänge der Farbentöne vom verschwindenden Hell bis zum tiefsten Dunkel des Blau, Roth, Gelb, Grün ꝛc. enthalten sind. Würden diese einzelnen Pappe-Farbenstreifen mischbar eingerichtet, so gäben sie ein gutes Uebungsmittel für das Auge durch geordnetes Wiederaneinanderreihen ihrer Uebergänge; deßgleichen durch Musterkarten der verschiedenen Nutzholzarten, ähnlich wie sie bei Tischlern zu finden sind, um daran die feinen Unterschiede der Härte, Textur, der Farbe, Jahrringe ꝛc. auffassen zu können. Auch durch Musterkarten von verschiedenen Manufakturstoffen, nicht sowohl zum Zwecke der Waarenkenntniß, sondern rein als Uebungsmittel für Auge und Gefühlsinn. Ferner durch gelegentliche Demonstrationen an Zeichnungen und Gemälden über die Abstufungen und Wirkungen der verschiedenen Schattirung

Digitized by Google

auf künstliche Erzeugung der Lichteffekte, die Wirkungen der Perspektivenlinien u. s. w.; auch durch Uebungen des scharfen Augenmaßes an symmetrischen und asymmetrischen Verhältnissen aller Art. Durch genaue Abschätzungen der Maß- und Flächenverhältnisse durch das Auge, sodann der Gewichtsunterschiede verschiedener Körper durch das Muskelgefühl. Sodann durch Gehörübungen. Hierzu würde eine kleine Sammlung der verschiedensten Münzsorten und anderer klanggebender Gegenstände eine gute Gelegenheit bieten. Die Uebung bestände hier in dem Erkennen des Gegenstandes an dem Klange, welchen er durch das Auffallenlassen auf die Tafel giebt. Beklopfungen verschiedener Gegenstände, irdener, steinerner, metallischer ꝛc. ꝛc.

Ich antworte: Knaben und Mädchen, denen man freie Bewegung im Hause und Garten, in Küche und Keller gönnt, kommen bald selber dahinter, wie ein zerbrochener Topf klappt oder klingt, und wer Silberstücke und Kupfermünzen in seiner Sparbüchse hat, lernt diese auch an ihrem Klange unterscheiden. Der Blaufärber lernt die feinsten Nuancen des Indigoblaues, der Goldschmied die feinsten Unterschiede im Gewicht und in der Mischung edler Metalle unterscheiden, gleichwie der Bauer den leichten Sandboden und zähen Lehmboden praktisch auf's Gründlichste kennen lernt. Man verkünstele also die Anschauungsübungen der Schule nicht ohne Noth. Gleichwohl bleibt eine Sammlung von Hölzern (die man auf der einen Seite poliren, auf der andern Seite roh lassen sollte), ferner eine Farbentabelle, eine Sammlung verschiedener Webstoffe u. dgl. immer wünschenswerth. Der eigentliche Anschauungsunterricht ist aber nichts Anderes, als die Elementarstufe des

Digitized by Google

weltkundlichen Unterrichts, und besonders ist es die Naturkunde, welche die beste Gelegenheit zur Uebung der Sinne bietet. Die Formenlehre giebt Anlaß zum Abschätzen der Dimensionen, der Winkel und Flächenverhältnisse, das Zeichnen übt in der Anschauung der Perspektive, das Singen giebt die vorzüglichste Gehörübung. Man gebe nur den Unterrichtsgegenständen, die bereits auf dem Lektionsplan stehen, ihr Recht, so wird auch die Anschauung sehr allseitig geübt werden und von besonderen für sich bestehenden Anschauungsübungen immer weniger die Rede sein.

In Erörterung der Organe der Mundhöhle macht Dr. Schreber auf manche schlechte Gewohnheiten aufmerksam, wie undeutliches, übereiltes Aussprechen der Worte, Verschlucken der Endsylben, mangelhafte Aussprache mancher Konsonanten, Vokale und Doppellaute; ferner auf das Schnalzen der Zunge und Lippen beim Essen, das Schnüffeln mit der Nase beim Athemholen, das Schnarchen im Schlafe, auf die Verzerrungen des Mundes beim Sprechen und andere Grimassen.

„Alle dergleichen Fehler müssen energisch niedergekämpft werden. Bei Kindern, die an gute Zucht gewöhnt sind, hält es nicht schwer, ihren eignen ernsten Willen dafür zu gewinnen. Auch haben diese Uebungen in der Beherrschung des Körperlichen an sich schon einen moralischen Werth Sie wirken in der Richtung nach allgemeiner Veredlung. Die Beherrschung des Körperlichen und Thierischen in einem Punkte erleichtert und bereitet dieselbe vor auch für andere Punkte. Zudem vervollkommnen sich dabei die Kinder in der Kunst, sich selbst zu objektiviren. Sie lernen auch von dieser Seite her auf sich achten und das Edelnatürliche von dem Unedelnatür-

Digitized by Google

lichen ihrer ganzen Erscheinungsweise unterscheiden und gewinnen soviel an Takt, der nach und nach zu einer ganz natürlichen zwanglosen Lebensäußerung wird."

Im strengen Halten auf ein gerades, natürliches Sitzen und Stehen verkennt doch Dr. Schreber nicht, daß man auch zu früh dem Rückgrate allzugroße Leistungen zumuthen könne, und eben damit so manche Verkrümmung oder Verkümmerung desselben herbeiführe. Er hat sehr Recht, wenn er auch in seiner neuesten Schrift („Ein ärztlicher Blick in das Schulwesen") Rückenlehnen an den Schulbänken für alle Unterrichtsstufen fordert; ferner: daß kein Kind länger als höchstens zwei Stunden ununterbrochen sitzend und geistig beschäftigt sein sollte. „Anhaltendes, durch keine körperliche Abwechslung unterbrochenes und bis über den Eintritt der Rückenermüdung hinaus fortgeführtes Sitzen ist bei Kindern unter Anderem eine der häufigsten Ursachen von Formfehlern des Rückgrats und Beckens, mithin namentlich für die Zukunft der Mädchen vom verderblichsten Einflusse."

Dr. Schreber wünscht ferner, es möchte in keiner Schule ein populärer Unterricht in der menschlichen Anatomie und Physiologie fehlen, der, mit der Religions- und Sittenlehre in Verbindung gesetzt, gewiß von dem heilsamsten Einflusse auf das Gemüth des Schülers sein würde. „Abgesehen davon, daß eine überblickliche Kenntniß des Baues und Lebens unseres eigenen Organismus eine Anforderung an Jeden ist, der auf Bildung Anspruch macht — wie unberechenbar segensreich würden die praktischen Vortheile sein! Tausende würden das edle Gut der Gesundheit sich bewahren, welches sie aus gänzlicher Unkenntniß derjenigen Gesetze, denen sie am unmittelbarsten unterworfen sind, vernachlässigen oder verwüsten: durch Ausschweifungen

Digitized by Google

aller Art, naturwidrige Lebensſitten, faules oder einſeitig geiſtiges Leben, Schnürbruſt-Frevel u. ſ. w. Zahlloſe Marktſchreiereien und Betrügereien mit ihren traurigen Folgen, auf dieſe allgemeine Unkenntniß treffend berechnet, würden unmöglich ſein, wenn die öffentliche Meinung darin nur ſo weit aufgeklärt wäre, um wenigſtens die gefährliche Seite an dergleichen Unfuge zu erkennen." Beherzigenswerthe, leider nur zu oft gering gerichtete Vorſchläge! Auch die Volksſchullehrer-Seminare ſollten noch ernſtlicher bemüht ſein, ihre Zöglinge nicht ohne eine gründliche Anſchauung der Naturverhältniſſe des menſchlichen Organismus zu entlaſſen.

Auch das iſt ein ſehr praktiſcher Rath, den Dr. Schreber den Eltern und Erziehern giebt, wenn er ſagt, daß zur Verhütung mancher Krankheiten die Kinder bis zu vollendeter Ausbildung von Zeit zu Zeit einer ganz genauen ärztlichen Unterſuchung unterworfen werden möchten, auch wenn kein beſonders dazu mahnender Grund vorhanden ſei. Die Pädagogen und Aerzte ſollten überhaupt mehr mit- und ineinanderwirken, als es zur Zeit noch geſchieht, und es könnte nur heilſam ſein, wenn etwa der Phyſikus von Amtswegen alljährlich einmal die Schulen zu beſuchen und mit dem Lehrer über dieſen und jenen Punkt Rückſprache zu nehmen veranlaßt würde.

Dr. Schreber ſieht in der ganzen jetzigen Generation ein phyſiſch und moraliſch herabgekommenes Geſchlecht; das Bild, das er von unſerem Zuſtande in der Einleitung aufſtellt, iſt etwas ſtark Grau in Grau gemalt, aber es iſt nur zu loben, wenn ſolche Stimmen aufrichtiger Menſchenfreunde der Zeit einen Hohlſpiegel entgegenhalten, damit ſie in ihrer gerühmten Kultur ſich auf Grundübel und Gebrechen beſinnen lerne, die zu offen-

Digitized by Google

bar sind, um vertuscht oder abgeleugnet werden zu können. Darum möge folgende Stelle (S. 19 der Einleitung) unsere Rezension beschließen:

„Nicht nur, daß im Allgemeinen die Häufigkeit der tausenderlei Kränkeleien und ausgebildeten Krankheiten und Gebrechen in relativer Zunahme begriffen ist, auch der ganze Bildungstypus der letzten Generationen zeigt unverkennbar ein allmähliges Sinken. Den schnellsten bestätigenden Ueberblick geben die Militäraushebungen, das Herabgehen des Militärmaßes, die relativ immer häufiger werdenden Untüchtigkeitsfälle; sodann das hohe Sterblichkeitsverhältniß besonders in den ersten Kinderjahren, die allgemein verbreitete körperliche Hinfälligkeit und geringere Leistungsfähigkeit der übrigen Lebensalter, namentlich im Vertragenkönnen von Strapatzen aller Art; das vorzeitige Altern, die Abnahme der Erreichung sehr hoher Altersstufen. Durchforscht man tiefer das Innere des Menschenlebens, so findet man in ungeahnter Häufigkeit gleiche, dem Blicke der Welt mehr verschlossene Beweise: körperlich begründete Lebensstumpfheit, Unzufriedenheit, Hypochondrie, Hysterie mehr oder weniger in allen Ständen und Verhältnissen. Hierzu nur Ein Beleg. Tausende giebt es, die in der Tiefe der Brust mit der Furie des Selbstmordgedankens ringen, welche Furie, obschon ihr nur die Wenigsten als unmittelbare Opfer fallen, doch einen großen Theil des Lebens im Stillen vergiftet. Wir rechnen hierher nicht die durch äußeres Unglück hervorgerufenen Fälle, sondern nur die aus körperlichen Zuständen entspringenden und sehr oft in der Blüthe des Lebens und unter den glücklichsten äußeren Verhältnissen vorkommenden. Der Welt bleibt dieß entzogen, nur dem Arzte wird der volle Blick in diese finsteren Seiten des

Digitized by Google

Lebens geöffnet. Sollten diese Andeutungen noch nicht genügen zur Bewahrheitung obigen Ausspruchs, so würden die Hospitäler und Irrenanstalten mit ihren steigenden Prozentverhältnissen jeden etwaigen Zweifel beseitigen können." — „Sodann in moralischer Hinsicht. Auch hier begegnen wir überall Schwächezuständen, die mit den verwandten körperlichen Zuständen in engstem Zusammenhange stehen und sich wechselsweise bedingen. Anstatt hochherziger Gesinnungen, fester edler Bestrebungen, untrübsamer Zufriedenheit, lebensfrischer Heiterkeit, muthvoller Thatkraft: entweder moralische Stumpfheit und Schlauheit oder haltloses Schwanken zwischen den Extremen der erregenden und der deprimirenden Leidenschaften; selbstsüchtige Engherzigkeit, Kleinmuth, Verzagtheit, Mangel an Ausdauer bei Durchführung von Entschlüssen oder bei Eintritt von Widerwärtigkeiten und Gefahren; vorherrschender Hang zur Weichlichkeit und Sinnlichkeit — kurz Charakterlosigkeit in jeder Hinsicht." „Die wahre, über die Sinnenwelt sich erhebende und sie beherrschende, rein menschliche Richtung erstirbt immer mehr. Sie haben den Halt- und Schwerpunkt ihres Lebens nicht in sich selbst. Tritt nun, wie es nothwendig im Laufe des Lebens liegt, das Schicksal mit ernsten Prüfungen und Schlägen so oder so an solche Menschen heran: so ist, eben weil der höhere Gesichtspunkt, der innere Halt, die selbständige höhere Geisteskraft fehlt, dumpfes, lebenvernichtendes Erstarren oder Verzweiflung die unausbleibliche Folge. Zu einer heldenmüthigen Ergebung in das Unabänderliche können sich diese Unglücklichen nicht zusammenraffen. Die Religion, der erhebendste Leitstern des menschlichen Lebens, kann ihre segensvolle Kraft nicht entfalten, entweder weil sie solche Gemüther noch nie durchdrungen

Digitized by Google

hat, oder weil sie — beim Mangel der Charakterkraft überhaupt, der Fähigkeit des selbständigen Festhaltens einer bestimmten Willensrichtung — einer edlen Blüthe auf morschem Raume vergleichbar, von jedem Sturme hinweggeweht wird."

Krankheit und körperliche Gebrechen als solche führen nicht von Gott ab, sondern oftmals zu ihm hin. Aber jene Entartung der Race, die allemal eintritt, wenn die Kultur in üppige, geile, ungesunde Triebe ausschlägt, läßt — weil sie physisch und moralisch zugleich ist — auch eine gesunde Gottesverehrung nicht aufkommen.

Ob wir aber schon einer unheilbaren Entartung verfallen sind — dieß apodiktisch zu bejahen, möchte doch bedenklich sein.

Digitized by Google

Digitized by Google

II.

Pädagogische Reiseskizzen.

Digitized by Google

Digitized by Google

1.

Ueber die Trivial- und Hauptschulen in Böhmen.

Bemerkungen aus dem Jahre 1845, mitgetheilt in der Päd. Revue (X. Bd.) von Dr. Mager.

Die Trivialschulen (Elementarschulen) haben den alten Namen aus Anhänglichkeit am Alten immer noch beibehalten, führen insofern ihren Namen mit Recht, daß sie außer dem Katechismus nur das Trivium*): Rechnen, Schreiben, Lesen — bearbeiten, wozu noch in der Oberklasse eine „praktische Anleitung für die nothwendigsten Aufsätze" kommt. Seit Kaiser Joseph mußte jede Pfarrei oder Lokalie eine Trivialschule haben, und die Regierung hat sich seitdem der Errichtung dieser Grundschulen mit dem rühmlichsten Eifer angenommen.

Die nächste inspizirende Behörde ist der Ortsgeist-

*) Trivium, wörtlich Dreiweg, nannte man im Mittelalter den ersten oder untersten Kurs der Studirenden, der aus den drei Elementarwissenschaften: Grammatik, Dialektik (Denklehre) und Rhetorik (Redelehre) bestand, und auch in den Parochialschulen gelehrt wurde, welche man deßhalb „Trivialschulen" nannte. Der zweite Kurs oder das Quadrivium umfaßte die vier mathematischen Wissenschaften: Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik. Somit hatte die Encyklopädie sieben Fächer, welche man die 7 freien Künste (artes liberales) nannte.

Digitized by Google

liche, der zugleich der Religionslehrer ist, denn wie es in der politischen Schulverfassung heißt: „die Geistlichen sind die für die sittliche Volksbildung bestimmten Lehrer.“ Abgesehen davon, daß hiemit ein Gegensatz zwischen religiös-sittlicher Bildung, die der Religionsunterricht gewährt, und zwischen einer weltlichen Bildung des Verstandes und gewisser Fertigkeiten, die den Lehrern zufällt, daß hiermit also der Unterricht, welcher nicht Religionsunterricht ist, nur von seiner materiellen Seite aufgefaßt ist: bleibt da, wo das ganze Schulregiment in die Hände der Geistlichen gelegt ist, die Einrichtung durchaus weise, daß der Geistliche des Ortes auch praktisch sich als Lehrer zeigt, praktisch am Wohle und Wehe der Schule Theil nimmt. Der Maurermeister, der seine Gesellen meistern will, muß durchaus selbst die Kelle in der Hand gehabt haben. Das ist gleichfalls sehr löblich, daß in dem theologischen Studium der Geistlichen nicht bloß die Katechetik, sondern auch die Pädagogik und Didaktik überhaupt ein obligater Gegenstand ist, und daß Niemand die letzteren Priesterweihen erhalten kann, der sich nicht für seine Lehrerbildung theoretisch und praktisch in einem Examen ausgewiesen hat.

Die Errichtung von Schullehrer-Seminarien ist in dem katholischen Böhmen nicht leicht möglich, und die Geistlichen sträuben sich mit Hand und Fuß dagegen. Im Grunde genommen ist sie auch eine Emanzipation der Schule von der Kirche, und würde manchen Konflikt mit der bisherigen Ephoralverfassung herbeiführen. Aber alte Einrichtungen, die für die Vergangenheit gut waren, sind es darum nicht für die Gegenwart, und das stabile Prinzip darf nicht in der Art verfolgt werden, daß es

Digitized by Google

zum Stillstande führt. Zudem ist nun einmal keine lebendige Entwickelung — ohne Gegensätze.

Für die pädagogische Bildung des Klerus ist in Böhmen genügend gesorgt, aber nicht für die pädagogische Bildung der Pädagogen und Schulmeister selbst. Viele von letzteren sind nicht im Stande, den Religionsunterricht nur in der Weise zu repetiren, wie sie es von ihrem Pfarrer gesehen haben, geschweige denn ihn selbst zu ertheilen. Das ist wirklich ein jämmerliches Herplappern des Katechismus, ein Nachbeten von Fragen und Antworten, die weder Lehrer noch Schüler versteht, ein todtes Ableiern, Wiederholen und Wiederkäuen Eines und Desselben, dem ich so oft begegnete, und ich fand bei diesem Status quo, daß die Regierung so Unrecht nicht hat, wenn sie den Elementarlehrern die Fähigkeit zu „einem vernünftigen Gespräche", zu einer selbständigen „Entwickelung" durch Frage und Antwort geradezu abspricht, und sie nur auf das mechanische Einüben und Einlernen des im Buche Stehenden verweist. In der politischen Schulverfassung für die deutschen Schulen heißt es im §. 42 wörtlich also:

> „Da sich bei den meisten Lehrern der Trivialschulen die auszeichnenden Fähigkeiten nicht erwarten lassen, welche zu einem vernünftig geführten, entwickelnden Gespräche nothwendig sind: so werden sie (die Lehrer) sich aller weiteren Entwickelungen, als die in dem Schul- und Methodenbuche genau vorgezeichnet worden, zu enthalten haben, und allemal nur dahin trachten, daß das Auswendigzulernende fest behalten und auf einzelne Beispiele angewendet werde."

Digitized by Google

Nun klagten mir aber viele Geistliche, daß es mit dieser „Anwendung auf Beispiele" selten recht gehen wollte — vermuthlich deßhalb, weil derjenige, der das Beispiel bringt, auch die Lehre bringen muß, und wer jenes gut handhaben soll, auch diese gut verstehen muß. Ein anderer Uebelstand bei dem Religionsunterrichte des Geistlichen ist der, daß da, wo (namentlich in den Gebirgsgegenden) die Filiale weit entfernt sind und der Weg beschwerlich ist, der Unterricht bei schlechter Witterung ganz ausgesetzt wird, überhaupt nie ganz regelmäßig Statt findet, sondern ausschließlich von dem Kommen des Geistlichen abhängt.

Den Elementarlehrern ist ein „Methodenbuch" in die Hand gegeben, das in zweckmäßiger Kürze und mit den Fortschritten der neueren Methodik meist im Einklang sämmtliche Lehrgegenstände der Volksschule behandelt. Aber der Lehrer ist mit einem solchen Buche in dem Falle eines Tischlergesellen, dessen Lehrzeit anstatt 4 Jahre zu dauern, von dem Meister auf 1 Jahr herabgesetzt wird, wofür er aber zum Ersatz dem Burschen eine gedruckte Anweisung in die Hand und auf die Wanderschaft giebt, worin geschrieben steht, wie man die besten Stühle und Tische ꝛc. zu machen habe. Wer hier Lehrer werden will, macht die Hauptschule (städtische Volksschule) durch und empfängt dann seine pädagogische Vorbereitung an eben solch einer Hauptschule von dem Director derselben und dem Religionslehrer. Dieser pädagogische Kurs dauert drei Monate. Ist die Prüfung bestanden, so müssen sich die Schulamtskandidaten mindestens ein Jahr lang als „Schulgehülfe" (manche bleiben ein halbes Menschenalter „Schulgehülfe") bei einem älteren Lehrer, der ihnen Wohnung, Kost und ein kleines, in seiner Dotation

Digitized by Google

bereits stipulirtes Gehalt giebt, versuchen, werden dann noch einmal von dem Schuldistrikts-Aufseher geprüft, namentlich in Hinsicht ihrer praktisch erlangten Geschicklichkeit, und erhalten dann das Lehrfähigkeitszeugniß. Für die, welche Lehrer an den Hauptschulen werden wollen, wird an der Normalschule in Prag ein pädagogischer Kurs von 6 Monaten gehalten. „Da sollen die Grundsätze des Schulunterrichts ordentlich abgehandelt und aus denselben die Methode für jeden Gegenstand entwickelt werden." (Polit. Schulv. §. 115).

Wir sind keineswegs der Meinung, daß in den Volksschullehrer-Seminarien das Heil für die Volksschule beschlossen sei, aber das leuchtet ein, daß man in einer Zeit von 6 Monaten, selbst von einem Jahre bei einer Kapazität, wie sie eine gewöhnliche Bürgerschule giebt, Niemand zu einem „Lehrer" stempeln kann. Durch Tradition, Absehen und Nachahmen läßt sich wohl „handwerksmäßig" der „Handgriff" für die „Schulmeisterei" erlernen, sowie mit dem Gedächtnisse sich ein gewisses Quantum methodischer Regeln und didaktischer Grundsätze „auswendig" lernen läßt: aber wenn der Elementarunterricht das wirklich sein soll, was er seinem Wesen nach ist, die Grundlage für alle spätere geistige Entwickelung, die Entwickelung des Allgemein-Menschlichen in dem Kinde, so gehört doch etwas mehr dazu, als sich diejenigen einbilden, die darin bloß die mechanischen Thätigkeiten des Lesens und Schreibens erblicken und welche die pädagogische Befähigung mit 6 Monaten abgethan glauben.

Die Kaiserin Maria Theresia machte einen guten Anfang und ließ sich besonders die Hebung des Volksschulwesens angelegen sein. Sie setzte eine besondere „Volksschulkommission" ein, verordnete regelmäßige Schul-

Digitized by Google

prüfungen, denen sie oft in eigner Person beiwohnte, und als Muster für die Volksschulen ihres ganzen Reiches ließ sie die „Normalschule" zu Wien errichten. Durch von Rochow angeregt, suchten Männer, wie der wackere Felbiger die alte Gedächtnißschule mit der neuen „Verstandes-" (Denk-) Methode zu befruchten; in Rücksicht aber auf den niederen Bildungsgrad der Lehrer ward das vom Schüler zu verarbeitende Material auf Tabellen gebracht, übersichtlich geordnet, und durch Lesen, Erklären, Abschreiben dem kindlichen Geiste einverleibt. Diese unter dem Namen der Normal- oder Tabellar-Methode bekannte Unterrichtsweise ward auch in Böhmen eingeführt und hier war es besonders der auch im Auslande bekannte Dechant zu Kaplitz, Ferd. Kindermann (unter dem Namen von Schulstein zum Bischof erhoben), welcher als Oberaufseher des böhmischen Normalschulwesens sehr Viel zur Hebung der Volksschule that.*) Außer ihm haben sich noch manche würdige Geistliche ausgezeichnet in der Liebe und Sorgfalt für die Schule — aber weil man sich nicht dazu entschließen konnte, besondere Bildungsanstalten für den Lehrerstand zu errichten, so ist es, trotz der vielen Verordnungen, Gesetze, Einrichtungen und Anweisungen, die zum Besten der Elementarschule von ihrer Behörde erlassen wurden, im Wesentlichen beim Alten, nämlich bei der Normal- und Tabellar-Methode geblieben. Der Unterrichtsstoff ist (mechanisch) in gewisse stereotype Abtheilungen gebracht und in den ein für alle-

*) Nach ihm verdient der durch Wort und That ausgezeichnete Pädagoge Parczick, als Direktor der Hauptmusterschule zu Prag, ehrenvolle Erwähnung. Seine vielen und trefflichen Schriften wirken noch immer segensreich in der böhmischen Schulwelt fort.

Digitized by Google

mal feststehenden Grenzen bewegt sich (wiederum mechanisch) die Lehr- wie die Lernthätigkeit. Das Gedächtniß ist entschieden die Hauptsache, wie es auch durch ein Regierungsdekret zur psychologischen Normal- und Grundkraft gemacht ist. Im §. 39 der Pol. Schulv. heißt es wörtlich also:

> „Nun zeiget uns die Psychologie, daß im Kinde die erste herrschend-thätige Kraft das Gedächtniß sei, die Methode muß also den Kindern das Gedächtniß zu bilden trachten" u. s. w. *)

Von der Ansicht, daß die Elementarschule ebensowohl ihre humanistische Seite habe, als das Gymnasium, daß sie recht eigentlich eine Humanitätsschule sein müsse, wenn sie ihrem Zwecke entsprechen soll, wird man sich in Böhmen schwer überzeugen. Preußen hat eine andere Kraft, die „Anschauung" als Normalkraft erkannt und den Grundsatz

„Aller Unterricht gründe sich auf Anschauung"

zum Lebensprinzip seiner Elementarschulen gemacht und damit die lebendigste Entwickelung derselben angebahnt. Hier ist der spezifische Unterschied des preußischen und östreichischen oder vielmehr des protestantischen und katholischen Schulwesens überhaupt zu suchen. Jenes will das lernende Individuum zur Selbständigkeit, zum selbstthätigen Denken verhelfen, dringt überall auf das Formelle in

*) Nach diesem Prinzipe darf man sich nicht wundern, wenn man — wie der Verfasser vor einigen Tagen — in einem Schul-Examen den Lehrer mit der an kleine A B C Schützen von 5 Jahren gerichteten Frage beginnen sieht: „Was heißt buchstabiren? Was ist ein Selbstlauter, was ein Mitlauter? Erst nachdem der Schulinspektor ausgerufen hatte: „Aber ich möchte gern sehen, wie ihre Kinder buchstabiren können!" kam der Mann zur Sache! —

Digitized by Google

dem Materiellen, auf die Kraft in dem Wiſſen; — dieſes arbeitet auf den Gehorſam im Lernen, auf die Verehrung der Autorität, auf beſtimmt abgegrenzte, feſtſtehende Penſa, auf das Materielle. Hier kann ſelbſt der Profeſſor auf ſeinem Katheder nicht ſelbſtändig ſein Unterrichtsobjekt entwickeln, ſondern er muß es in die ihm vorgelegte eiſerne Form thun, Stoff, Methode, Ziel, Zeit — Alles iſt genau abgegrenzt, ſteht a priori feſt, und iſt maßgebend und zwingend für jede Individualität, die als ſolche ſich gar nicht geltend machen darf.

Bei dem dermaligen Bildungszuſtande der Elementarlehrer iſt es keineswegs überflüſſig, daß die Behörde Alles ſchwarz auf Weiß vorſchreibt, regulirt und dekretirt. Wie der Lehrer die Disziplin handhaben, der Ton der Stimme, in welchem er unterrichten müſſe, daß in dem Schulzimmer Bänke ſein, wie lang und hoch dieſe ſein müſſen ꝛc.*) — iſt Alles durch beſondere Verordnungen und Geſetze beſtimmt.

---

*) Polit. Schulv. §. 355: Die Schulzimmer ſollen mit Bänken verſehen ſein. Dieſe ſollen zum Sitzen nicht zu enge, noch zu hoch ſein; oben breite Laden zum Schreiben haben, weil es zutreffen wird, daß zwei Drittheile der Schüler ſchreiben. In die oberen Laden ſollen Löcher zum Einſenken irdener Schreibzeuge, unter denſelben aber Zwerchbretter angebracht ſein, worauf die Schüler ihre Bücher ꝛc. legen können.

A. a O. §. 356: Die Schulbänke mit Sitz und Schreibtiſch müſſen für 3 Schüler 5′ 3″, für 4 Sch. 7′, für 5 Sch. 8′ 9″, für 6 Sch. 10′ 6″ lang ſein, nach der Breite aber 2′ 6″ bis 8″ lang ſein ꝛc.

Lobenswerth iſt die in den Verordnungen auf die Geſundheit der Schüler genommene Rückſicht.

§. 234: Der Lehrer ſehe darauf, daß die Kinder nicht erhitzt trinken, oder ſich auf den kühlen Erdboden legen, im Winter ſich

Digitized by Google

Der Elementarlehrer ist zwar von der Regierung als „Staatsdiener" anerkannt, auch in die 11. Rangklasse aufgenommen worden (Pol. Schulv. §. 62), als welcher er die den Staatsbeamten bewilligte Uniform mit der für den Lehrstand bestimmten Farbe und gebührenden Stickerei (A. a. O. §. 63) anlegen darf; aber was hilft das, wenn der Stand geistig und leiblich so arm ist, wenn er, wie es der Fall ist, mit den nothwendigsten Lebensbedürfnissen kämpfen muß. Das Einkommen des Schullehrers reicht oft kaum hin, die Familie anständig zu ernähren, und doch muß der Gehalt, welcher fast ganz in dem Schulgelde der Kinder besteht und vom Lehrer einkassirt wird, fast noch erbettelt, erpocht und theilweise eingebüßt werden, denn der Lehrer läßt manchen Groschen fahren, um nur dem Zank und Streite mit den Aeltern zu entgehen.

Auf den Filial-Dörfern wandern die „Gehülfen" von Haus zu Haus, wöchentlich ihre Residenz verändernd.

---

nicht unvorsichtig dem heißen Ofen nähern und sich schmerzliche Frostbeulen zuziehen.

§. 235: Nicht minder ernstlich warne der Lehrer vor dem Essen unbekannter Wurzeln, Schwämme ꝛc. vor dem Baden in Flüssen und Bächen ꝛc.

Nur wäre es recht gut, wenn bei den negativen Seiten auch die positive in's Auge gefaßt würde. So z. B. ist um der Gefahr des Wassers zu entgehen, auch das ein Mittel, daß man hineingeht und schwimmen lernt; um das Volk vor dem Essen unbekannter schädlicher Pflanzen zu bewahren, daß man in der Volksschule ein wenig Pflanzenkunde treibt u. s. w. Von diesem ist nun freilich keine Rede, noch weniger von gemeinsamen Spaziergängen, Spielen ꝛc. des Lehrers mit seinen Schülern. Dieser Punkt ist im Allgemeinen noch viel zu wenig als erziehliches Moment im Schulleben gewürdiget.

Digitized by Google

Hund und Katze, Hühner und Gänse, Magd und Vieh theilen dann meist die heiße dumpfe Bauernstube, die zugleich Küche und Schlafkammer ist, mit der Schuljugend.

Des zeitraubenden Meßnerdienstes, der hier nicht bloß den Sonntag, sondern auch die Wochentage in Anspruch nimmt, sollte der Lehrer billig überhoben sein. Niemand kann zween Herren dienen! Die ökonomische Lage ist freilich nicht zu übersehen, und nur damit kann es entschuldigt werden, wenn noch mancher Schulmeister den Hochzeitbitter macht, der in Böhmen „Plampatsch" heißt, und zugleich Spaßmacher und Vorschneider beim Schmaus ist, und in den Wirthshäusern zum Tanze aufspielt.

Die städtischen Volksschulen (Bürgerschulen), die in Böhmen „Hauptschulen" genannt werden, bestehen aus 3, in Kreishauptstädten aus 4 Klassen. Die Gegenstände, welche in Hauptschulen von 3 Klassen abgehandelt werden, sind: Religionslehre mit Inbegriff der biblischen Geschichte und Erklärung der Evangelien, Lesen, Schönschreiben, Orthographie, Rechnen, deutsche Sprachlehre (die Elemente derselben), eine praktische Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen, und für die, welche in ein Gymnasium überzutreten wünschen, das Lesen und Dictandoschreiben lateinischer Wörter. Nach §. 33 der Pol. Schulv. ist das Kopf- mit dem Zifferrechnen zu verbinden, letzteres jedoch nur auf die 4 Spezies in ganzen und gebrochenen Zahlen und auf die einfache Regeldetri zu beschränken; die deutsche Sprache bloß etymologisch zu lehren, „ohne philosophische Zergliederung der Redetheile," die Rechtschreibung praktisch einzuüben und das Dictandoschreiben mit der deutschen Sprachlehre stets zu verbinden; von den Aufsätzen sollen in der obersten (3ten)

Digitized by Google

Klasse nur die für das Leben nothwendigsten abgehandelt werden.

Diese Beschränkung der Lehrobjekte auf das Einfache und Nothwendige ist durchaus weise, nur muß dann auch in dem kleineren Raume um so gründlicher gearbeitet und die intensive Bildung um so methodischer erstrebt werden, was nicht möglich ist ohne eine tüchtige intensive Durchbildung des Lehrers. An dieser mangelt es aber im Ganzen, wenn auch im Einzelnen recht wackere Männer Tüchtiges leisten. Im Allgemeinen fand ich, was die praktische Tüchtigkeit des Schülers, die Fertigkeit anbelangt, große Sicherheit und Vollendung, namentlich in Betreff fester, leserlicher Handschriften und der Orthographie; auch im Lesen, aber fast durchweg schlechten Vortrag und einen erschrecklichen Leierton, der hier sogar auf das Rechnen übergeht, so daß man von einem Chorus die Additions- und Subtraktions-Exempel förmlich singen hört. Für das logisch-grammatische Zergliedern einfacher Lesestücke, kleiner Gedichte ꝛc. geschieht, so viel ich wahrnehmen konnte, gar nichts. Was von den Redetheilen beigebracht wird, ist viel zu sehr abgerissen und in abstracto gehalten, und die Grammatik bleibt in der Orthographie stecken, auf welche in den böhmischen Schulen eine besondere Wichtigkeit gelegt wird. Das Rechnen wird in erfreulicher Weise mehr und mehr zu einer Zahlen-Anschauung erhoben, obwohl es noch gute Zeit haben wird, bevor man allgemein das formelle Bildungselement in den 4 Species, die recht ausgebeutet, die Mathematik der Volksschule bilden müssen, wird herausgefunden haben. Daß tüchtige Rechner unter den Lehrern so gern in ein gewisses Virtuosenthum mit gewissen Kunststückchen verfallen, kann man auch in Böh-

Digitized by Google

men sehen, obwohl das immer noch besser ist, als jener todte Mechanismus, dem man gleichfalls nur zu oft begegnet. Der Religionsunterricht ist von vornherein Katechismusunterricht, der in seiner starren, dogmatisch-symbolischen Form für das kindliche Auffassungsvermögen völlig ungenießbar ist, selbst der geschickteste Katechet wird sich vergeblich bemühen, dem in der Anschauung lebenden Kinde diese abstrakten Glaubenslehren faßlich zu machen. Die evangelischen Schulen bereiten wenigstens die Katechismuslehre durch die biblische Geschichte vor, aber hier ist von keinem selbständigen Geschichtsunterrichte die Rede. Der Geistliche knüpft wohl an die Sätze des Katechismus einige Partieen aus der biblischen Geschichte, aber nur als „Beispiel", während man umgekehrt von der geschichtlichen „Anschauung" ausgehen und an diese die Lehre knüpfen sollte. Dazu kommt nun die geistlose mechanische Repetition des Religionsunterrichtes von Seiten der meisten Lehrer, dieses ewige Lesen und Wiederlesen und Herbeten des Katechismus, um das Herz gegen einen Stoff gleichgiltig zu machen, von dem der Verstand nichts faßt und an den das Gemüth nicht herankommt. Wenn man an den Schülern jene stumpfe Passivität und jenes gedankenlose Herplappern unverstandener Sätze wahrnimmt, jene Bereitwilligkeit, Alles nachzubeten, sei es begriffen oder unbegriffen, so trägt einen großen Theil der Schuld der mangelhafte Religionsunterricht.

Aus den für alle Schulen maßgebenden, in der Polit. Schulv. vorgeschriebenen Lectionsplänen ist ersichtlich, daß die Zahl der Religions- und Schreibstunden im Vergleich mit den norddeutschen Schulen überwiegend ist, dagegen der Gesang als Unterrichtsgegenstand*) und

*) Man errichtet jetzt mehr und mehr „Privatgesangschulen."

Digitized by Google

Weltkunde (Naturgeschichte, Erdbeschreibung) gar nicht vorkommt, obwohl mit derselben schon in der zweiten Klasse ein auf Anschauung der heimathlichen Umgebung des Schülers gegründeter Anfang gemacht werden könnte. Ebenso ist das Zeichnen geometrischer Grundfiguren (Formenlehre) für den Bauer wie für den Handwerksmann wichtig. Wenn nach den Vorschriften der neueren Methodik das Sprachliche mit dem Leseunterrichte in naturgemäße Verbindung gesetzt, die große Zahl der Religionsstunden aber etwas verringert würde (unbeschadet der Religiosität), so wären für diese nothwendigen Unterrichts-Gegenstände die Stunden gewonnen.

Digitized by Google

2.

Fortschritte auf dem Gebiete der Volksschule in Oestreich.*)

Fibel für die katholischen Volksschulen im östreichischen Kaiserstaate. Wien 1851.

Erstes Sprach- und Lesebuch für die erste Klasse der östreichischen Volksschulen. Wien 1851.

Vom Erscheinen dieser beiden Bücher müssen auch preußische pädagogische Zeitschriften Akt nehmen, so gut wie die politischen Zeitungen vom neuen östreichischen Zolltarif. Es sind zwar nur ein paar armselige „Fibeln", deren Verfasser sich nicht einmal genannt haben; aber diese Büchlein bilden fortan die ersten Lehr- und Lernbücher für die gesammten katholischen Volksschulen in Oestreich und mit diesen Lesebüchern wird der alten Methodik und Abrichtung ein Abschiedsbrief geschrieben. Darum mögen sie deutsche Pädagogen begrüßen als Frühlingsboten einer besseren Jahreszeit und fruchtbaren Zukunft. Dieses Jahr 1851 hat auch die Reform der Realschulen erlebt und Zeugniß gegeben, wie das östreichische Volk sich nach Bildung sehnt. In allen größeren und vielen kleineren Städten ist der Ruf nach „Realschulen" gehört worden, und die Kommunen haben keine Kosten gescheuet, bereits vorhandene Anstalten nach dieser Richtung hin zu erweitern, und neue zu gründen. Mag

*) Päd. Monatsschrift, 1851, 12.

Digitized by Google

auch hier und da ein auf das Unmittelbar-Praktische gerichteter Sinn des industriellen Bürgerstandes noch auf einseitig materielle Weise sich kund geben und die Menschenbildung in der Gewerbsbildung noch vielfach hintenansetzen: so ist doch ein bedeutender Schritt vorwärts gethan, und die Fessel jener engbrüstigen, unpraktischen Lateinschulen, die weder Gymnasien noch Realschulen sein wollten, gesprengt worden. Soll aber das Gebäude nicht in der Luft schweben und nicht abermals in das Extrem einer exklusiven Standesbildung gerathen: so muß in entsprechender Weise auch die Elementar- und Volksschule neues Leben gewinnen und den guten Grund legen, damit eine Volksbildung im ganzen Sinne des Wortes erblühe. Ohne die Reform der Elementarschule würde der Unterricht in den östreichischen Schulen nur halb reformirt; den Realschulen einerseits wie den Gymnasien andrerseits würde die rechte Basis fehlen. Volksbildung im Großen und Ganzen, nicht mehr bloß im Einzelnen, ist das, was die Gegenwart gebieterisch fordert. Preußen hatte zur Zeit der französischen Knechtschaft diese Forderung verstanden und damit den Zauberspruch gefunden, um sich vom Banne der Schwäche und Sklaverei zu befreien. Nachher ist es wohl selbst über das kühne Losungswort erschrocken, auch wohl irre geworden an seiner lösenden Kraft, aber im Ganzen ist es ihm doch treu geblieben und kann ihm nicht untreu werden, ohne sein eigenstes Leben zu vernichten. Oestreich hat es aber bitter büßen müssen — das politische Experiment, nur die materiellen Interessen zu pflegen, ohne die Geister zu befreien, das Bayonnet und die Kutte allein für die Grundsäulen des Staates zu halten. Wenn die letzte Revolution auch kein anderes Resultat gehabt hätte, als die

Digitized by Google

Nothwendigkeit einer Volksbildung durch die Volksschule klar herauszustellen: der Gewinn wäre groß genug, um andere Verluste leichter zu verschmerzen.

Ein guter Anfang zur Hebung und Belebung des Elementarunterrichts ist gemacht; es sind in allen Kronländern Schulräthe angestellt, die, mit dem Wesen des Elementarunterrichtes vertraut oder doch mit gutem Willen sich in dieses pädagogische Gebiet hineinarbeitend, die Schulen ihres Bezirkes fortdauernd bereisen, um den Mängeln und Bedürfnissen abzuhelfen, die Unwissenden zu belehren, die Säumigen anzuspornen, die Thätigen zu ermuthigen, und namentlich die Lehrerkonferenzen als Mittel der Fortbildung systematisch zu organisiren. Ferner sind mehrere Zeitschriften für das Elementarschulwesen in's Leben getreten, unter denen der „östreichische Schulbote", von den HHrn. Sektionschef Krombholz und Schulrath Becker redigirt, obenan steht und möglichst bemüht ist, die Leser nicht bloß geistig, sondern auch sittlich und pädagogisch zugleich zu bilden. Durch Unterstützung von Seiten des Ministeriums ist es den Herausgebern ermöglicht, den ganzen Jahrgang (60 bis 70 Druckbogen stark) um den Preis von $2\frac{1}{2}$ östr. Gulden zu liefern. Ich gehöre nicht zu Denen, welche meinen, man solle so lange von einer höhern Bildung der Elementarlehrer abstehen, als ihre pekuniäre Lage nicht verbessert sei, glaube vielmehr im Gegentheil, daß mit einer besseren geistigen Bildung der Anfang gemacht werden muß, damit eine bessere äußere Stellung des Lehrers nachfolge. Es wäre schlimm, wenn die Volksschullehrer, auf ihre Lage hinweisend, sprechen wollten: Was sollen wir uns weiter um das Studiren bemühen, wozu die Fortbildung, die uns nur unglücklicher macht? Mit nichten! Die angestreng-

Digitized by Google

teste Fortbildung ist euer Lebensnerv, und diesen zu durchschneiden wäre Selbstmord. Könnte man ein Volk politisch bilden ohne Konstitution, könnte man ihm Kraft, Selbstbewußtsein, Unternehmungsgeist einflößen durch die Maßregel aus der Amtsstube: dann hätte allerdings die Verfassung nur den Werth eines „Fetzens Papier", man könnte die Gemeindeverfassung entbehren und von den Volksrechten schweigen. Aber zur Freiheit wird ein Volk nur bei freier Verfassung erzogen, nur durch die Freiheit gelangt es zur Freiheit. Und so gelangt auch der Volksschullehrer zu einer freieren Stellung im bürgerlichen und sozialen Leben nur dadurch, daß er innerlich, geistig und sittlich sich eine achtungswerthe Bildung erringt, daß ihm aber auch der Staat hierzu die Wege bahnt und sein geistiges Leben nicht mehr grundsätzlich in Fesseln schlägt.

Oestreich wird und kann nicht bei dem ersten Anlauf stehen bleiben, die Regierung wird auch zur Verbesserung der äußeren Stellung des Elementarlehrers die Hand bieten müssen, sobald die jetzigen Wirren im Staatshaushalte beigelegt sein werden, und nach den Erschütterungen der Revolutionsstürme das Staatsgebäude wieder einen festen Halt gewonnen hat. Also vorläufig nur frisch mit der geistigen Hebung des Volksschullehrerstandes angefangen! Früher oder später wird sich die Nothwendigkeit herausstellen, daß es mit der Lehrerbildung ohne Lehrer-Seminare doch nicht wohl angeht, daß Präparandenkurse von 6, ja selbst von 12 Monaten nicht wohl ausreichen, um eine ordentlich eingerichtete Pflanzschule für Elementarlehrer zu ersetzen. Man sucht jetzt mit lobenswerthem Eifer tüchtige Präparandenlehrer zu gewinnen, aber die frühere Vernachlässigung der pädago-

Digitized by Google

gischen Bildung rächt sich jetzt im bitteren Mangel tauglicher Subjekte. An Th. Vernaleken (von welchem das oben angezeigte erste Sprach- und Lesebuch*) verfaßt ist und der eine Reihe systematisch zusammenhängender Sprachbücher für die Volksschule und die Realschule in's Leben zu rufen im Begriff ist) hat das Kultusministerium, das ihn aus der Schweiz nach Wien berief, eine gute Acquisition gemacht. Die Fibel ist von dem für das Elementarschulwesen unermüdlich wirksamen Schulrath M. A. Becker in Wien, dem schon genannten Mitherausgeber des östreichischen Schulboten.**)

Indem ich nun etwas näher auf die Besprechung der beiden Bücher eingehe, muß ich vorweg bemerken, daß es einseitig wäre, bloß den Maßstab pädagogischer Kritik im Allgemeinen an sie anzulegen; es haben diese Bücher ja die schwere Aufgabe gehabt, die Errungenschaften und Forderungen einer ausgebildeten Methodik, wie sie in Deutschland zur Entwickelung gelangt ist, mit dem Standpunkte der östreichischen Elementarschulen und den Forderungen des Klerus, der sie beaufsichtigt und leitet, in Einklang zu bringen. Und wenn man dieß erwägt, kann man wohl sagen, die HHrn. Verfasser haben vortrefflich die Aufgabe gelöst, die Lesebücher in der Hand des Schülers zugleich zu Methodenbüchern in der Hand des Lehrers zu machen, indem sie in und mit dem Lesestoff Musterbeispiele gaben, die da zeigen, wie man Anschauungs- und Sprachübungen zu betreiben und sodann die Anfänge

*) Es folgte schon im folgenden Jahr das zweite Lese- und Sprachbuch, sowie das „Methodische Handbuch für Lehrer und Präparanden."

**) Er hat die Vaterlandskunde bearbeitet und eine Karte des östr. Kaiserstaats herausgegeben.

Digitized by Google

der Sprachlehre zu geben hat, ohne daß aus dem Lesebuch ein trockenes Konglomerat abstrakter Sätze und Beispiele für die Grammatik geworden wäre. Die Lesebücher nöthigen gewissermaßen den Lehrer, Sprech- und Sprachübungen zu treiben, und geben zugleich dem Schüler lebensvolle Bilder, eine gesunde frische Nahrung für die Anschauung. Besonders hat es mir gefallen, daß die für Kinder wahrhaft klassischen Fabeln und Gedichtchen von Hey gehörig benutzt sind; von Fabeln in Prosa, einigen Mährchen der Gebr. Grimm, endlich auch einigen Naturbildern wäre noch — anstatt der moralisirenden Geschichtchen — Manches zu wünschen. Daß einige geschichtliche Züge in Legendenform, z. B. aus dem Leben der heil. Elisabeth, des heil. Martin ꝛc. aufgenommen wurden, ist nur lobenswerth. In der naturkundlichen Partie hätte ich an der Stelle trockener Sätze lebensvollere Darstellungen gewünscht. So steht z. B. S. 36 des ersten Sprachbuchs unter der Ueberschrift „Pflanzen" Folgendes: „Aus der Erde wachsen die Pflanzen. Sie entstehen meistens aus Saamen. Wenn der Saame in den Boden kommt, entwickelt sich der Keim (Bohnen, Obstkerne u. s. w.). Nach unten treibt die Pflanze Wurzeln. Nach oben treibt sie Stengel oder Stämme. Der Stamm treibt Aeste. Diese treiben Zweige. Die Zweige setzen Knospen an. Aus den Knospen entwickeln sich Blätter und Blüthen. Ein Theil der Blüthe fällt ab. In der Blüthe entwickelt sich die Frucht. Die Frucht enthält den Saamen, und dieser den Keim zu einer neuen Pflanze." — Diese Sätze soll das Kind in seiner Anschauungs- und Sprechübung allerdings aussprechen, aber dazu bedarf es nicht des Lesebuchs, das einen höheren Zweck hat, als bloße Fragmente von Lehrbüchern in trockenen Sätzen zu

Digitized by Google

geben, denn es soll zugleich den Verstand und die Phantasie befruchten. Wird z. B. das Saamenkorn mit einem Ei verglichen, und dieser Vergleich in ansprechender Darstellung durchgeführt (wie z B. in dem Gedichtchen von Krummacher), so erhält das Kind einerseits eine gute Anregung des Verstandes, da es zum Vergleichen und Beobachten genöthigt wird, und andrerseits betheiligt es sich auch gemüthlich an dem Gegenstande, weil derselbe in einem schönen Bilde vor die innere Anschauung tritt. Diesen ästhetischen Zweck darf das Lesebuch nie aus dem Auge lassen.

Die „Fibel" hat, ohne der Schreiblesemethode ausdrücklich zu huldigen, doch derselben guten Vorschub geleistet, indem sie die Buchstaben des kleinen Alphabets nach der Schreibleichtigkeit ordnet; ich hätte dieselbe Ordnung auch für das große Alphabet gewünscht. Der Fortschritt der Leseübungen ist durchaus methodisch; der Schüler wird nicht mit bedeutungslosen Sylben und Wörtern gequält, bei denen er sich nichts denken kann, sondern es kommen bald kleine Sätze, über die sich der Anfänger freuet. Wie verkehrt handeln die, welche der großen Buchstaben willen mit den Hauptwörtern und den Sätzen so lange zurückhalten! Und wie lächerlich ist das Geschrei der eigensinnigen Verfechter der Schreiblesemethode, die alles Lesen vor dem Schreiben verbannen! Ich halte auch die innigste Verbindung des Lesens mit dem Schreiben für das Natürlichste und Einfachste, zugleich die Thätigkeit und die Lust des Schülers am meisten Fördernde, glaube aber nicht, daß davon das Heil abhängt, ob ich dem Schüler erst das geschriebene *i* zeige, oder erst das gedruckte. Die „Fibel" hat die geschriebenen Buchstaben nicht mit abgedruckt, und es ist das auch

Digitized by Google

nicht nöthig. Wohl aber dürfen Lesestücke mit Schreibschrift nicht fehlen. Der Inhalt zerfällt in drei Theile.

1. Theil: Leitfaden für den Anschauungsunterricht. Es sind dem Lehrer Gegenstände in angemessener Ordnung genannt als Anhaltspunkt für die erste Beschäftigung mit den Kindern, bevor der Leseunterricht beginnt. Die Dinge, welche sich in der Umgebung des Kindes befinden, sind zuerst genannt. Der Lehrer läßt die Dinge anschauen, benennen, und spricht mit den Kindern darüber in einfacher, anschaulicher Weise. Die Fragen: Was ist das Ding? Wie ist das Ding? Was thut das Ding? Was geschieht damit? Wozu? ꝛc. — sind als Leitfaden besonders zu beachten. Eine Anleitung geben auch die Leseübungen S. 27—37. „Das Kind soll durch diesen Anfang im Lernen aufmerksam und vertraulich werden. Es soll zum Sprechen geneigt, im Sprechen geübt werden. Es soll Gelegenheit erhalten, über das, was gesprochen wird, nachzudenken und sich seiner Denkfähigkeit zu freuen. Das Kind spreche laut und deutlich, es wiederhole jede Frage und jede Antwort, nachdem sie vom Lehrer berichtigt ist, mit deutlicher, reiner Aussprache! Nach den 10 ersten Anschauungsübungen wird zum eigentlichen Leseunterrichte (Seite 1) geschritten, neben welchem die Anschauungs- und Sprachübungen ununterbrochen fortlaufen. Ist das Kind bis S. 38 gelangt, so können die (schon oben erwähnten) Namen der Dinge, über die es nun schon Manches zu sagen weiß, als Schlagwörter benutzt werden, um den ganzen Unterricht auf eine geistbildende Weise zu wiederholen." Es folgt

Digitized by Google

2. Theil: Leseunterricht.

Uebung der Selbstlaute und ihrer Buchstaben.
Uebung der Mitlaute.
Große Anfangsbuchstaben.
Geschärfte Sylben. Gedehnte Sylben.
Buchstabentafel in Lateinschrift.
Leseübungen (als Stoff zur Entwickelung der Denk- und Sprachfertigkeit).

a) von der Zahl der Dinge (wie viel?),
b) von der Eigenschaft der Dinge (wie?),
c) von der Thätigkeit (was geschieht?),
d) von der Weise der Thätigkeit (wie geschieht's?),
e) vom Grunde der Thätigkeit (warum?),
f) vom Zwecke der Thätigkeit (wozu?).

3. Theil: Lesestücke.

1. Ich sehe.
2. Ich höre.
3. Ich spreche.
4. Ich spiele.
5. Ich gehe.
6. Ich fühle ꝛc.

} Die Verse von Hey: „Zwei Augen hab' ich ꝛc."

30 Nummern nebst Sprüchen und Liedern.

Eine nähere Andeutung über die ersten Uebungen im freien Aufschreiben wäre wünschenswerth gewesen.

Das „erste Sprach- und Lesebuch" hat 118 Nummern in 4 Abschnitten, denen ebenso viele Stufen der am Ende mitgetheilten Sprachübungen (sprachlehrliche Anfänge und die ersten schriftlichen Uebungen) entsprechen. Die erste Stufe behandelt den Unterschied der Laute, die zweite die elementare Kenntniß der Haupt-, Eigenschafts- und Zeitwörter, die dritte handelt von den Sätzen und

Digitized by Google

bringt die nöthigen Uebungsaufgaben. Die vierte Stufe behandelt die Betonung der Wörter und Sätze, Dehnung und Schärfung der Sylben, Schreibung einzelner Buchstaben, Uebungen aus der Etymologie. Bei aller Beschränkung auf das Einzelne und Nothwendige ist doch überall der organische Zusammenhang eines wohlgegliederten Lehrganges sichtbar.

Im Oestreichischen Schulboten ist vorläufig ein mit A. Wilhelm unterzeichnetes Vorwort abgedruckt, aus welchem hier Einiges mitgetheilt werden mag. „Wie die Fibel an die Stelle des „Namenbüchleins," so tritt das Erste Lese- und Sprachbuch an die Stelle der „Kleinen Erzählungen". Daß die Aenderung eine Verbesserung sei, muß die Erfahrung lehren. Der Unterricht in der Muttersprache soll nicht erschwert, sondern erleichtert werden; nicht verwickelt, sondern vereinfacht. Bisher wurden die „kleinen Erzählungen" und die beiden „Lesebücher" gebraucht. Abgesondert davon wurden die beiden „Sprachlehren" gelehrt. Außerdem war eine „Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen" in Gebrauch. An die Stelle dieser 6 Schulbücher wird nach und nach für jede der 3 Klassen Ein Sprach- und Lesebuch treten. Dasselbe soll den Unterricht im Lesen, Verstehen, Sprechen und Schreiben der Muttersprache vermitteln, und zwar so, daß Leseunterricht, Rechtschreibung, Sprachlehre, schriftliche Aufsätze — nicht mehr getrennt behandelt werden."

„Einige Besserungen in der Orthographie werden dem Lehrer so lange auffallen, bis das Auge daran gewöhnt ist. Die Lehrer mögen diese wenigen Aenderungen nicht für willkürliche Neuerungen ansehen! Eben der Willkür und den Schwankungen soll vorgebeugt werden. Nur einige Mißbräuche sind entfernt. Die Orthographie erscheint

Digitized by Google

möglichst gereinigt und vereinfacht. Wir haben von den vielen hundert Rechtschreibungen die richtige gewählt." — Hier muß ich einen Gedankenstrich machen. Ueber die „richtige" Rechtschreibung herrscht unter den deutschen Philologen selber noch viel Streit und Ungewißheit und die Schule soll so wenig als möglich mit den orthographischen Neuerungen behelligt werden, damit die Konfusion nicht vollständig werde. Oder heißt das nicht die Verwirrung mehren, wenn die Lehrer angehalten werden, er „vermisst sein Buch" „wir müßen," „ich mußte", „ich wusste", „mieten", „wert", „Ante", „der Tron" zu schreiben? Oder die Hauptwörter: „Leben" und „Streben," weil sie noch verbale Form haben, mit kleinen Buchstaben, also: das leben und streben? Wie weit reformirt werden soll und aus welchem Grunde? bleibt, weil selbst die historischen Beweise unzulänglich sind und auch vor drei Jahrhunderten vielfach falsch und willkürlich geschrieben wurde, dem subjektiven Ermessen des Einzelnen überlassen, und wäre mir dieser rechtschreiberische Zopf nicht gar zu widerwärtig, so wollte ich dem Oestreichischen Schulboten und den Schriften Vernalekens, Weinholds, Wackernagels ꝛc. die lächerlichsten Inkonsequenzen nachweisen.

„Es ist ein eitler Streit, ob das Buchstabiren oder Lautiren vorzuziehen sei, das eine wie das andere kann schnellen und langsamen, guten und schlechten Erfolg haben; denn Alles kommt bei dem Unterrichte auf die Methode an, und der Erfolg wird dort der beste sein, wo die beste Methode angewandt wird. Nun ist aber weder das Lautiren noch das Buchstabiren eine Methode, ebensowenig als irgend ein anderer Theil des Unterrichts, (Lesen, Schreiben) oder eine Lehrthätigkeit (Erzählen, Beschreiben) eine Methode heißen könnte." Ist denn das

Digitized by Google

Lautiren oder Buchstabiren nicht eine Weise, das **Lesen** zu lehren? den Lesestoff an den Schüler heranzubringen, das Objekt mit dem Subjekt zu vermitteln?

Beachtenswerth ist folgender Passus, über die Lesestufen: „Beim Leseunterrichte unterscheidet man drei Stufen: das elementarische Lesen zur Aneignung der Lesefertigkeit; das logische Lesen mit Verständniß des Gelesenen; das ästhetische Lesen, von Einigen Schönlesen genannt, von Andern „mit Ausdruck", von noch Andern „mit Gefühl". Diese drei Stufen sind jedoch nicht so zu verstehen, als ob die eine auf die andere in strengem Anschluß folgen müßte; der Unterricht bringt im Gegentheil ein zweckmäßiges Vorgreifen von selbst mit sich. Insbesondere ist ein [bloß] mechanisches Lesen nirgends, selbst nicht auf der untersten Stufe zu dulden, und das Kind muß schon bei dem ersten gelesenen Wort auf die Bedeutung desselben aufmerksam gemacht werden. Und so fort.

„Mit dem Schönlesen ist nichts gesagt; es giebt kein anderes Lesen, als ein richtiges. Darum genügen auch die Bezeichnungen „mit Ausdruck", „mit Gefühl" nicht; denn der Ausdruck kann unangemessen, das Gefühl erkünstelt sein. Richtig liest nur, wer mit dem Ausdrucke seiner Gefühle liest, und das ist nicht so leicht, als es, oberflächlich angesehen, scheinen mag. Darum werden einige Worte über den Gegenstand nicht überflüssig sein.

„Eine gewöhnliche, aber ganz irrthümliche Ansicht ist es, daß man so lesen soll, wie man spricht. Dieß hieße, gewisse Ausnahmen abgerechnet, entweder geradezu Unmögliches oder Ungehöriges und in jedem der beiden Fälle unrichtiges Lesen fordern. Sprechen und Lesen sind verschiedene Thätigkeiten, als mündliche Gedankenmittheilung,

Digitized by Google

um verstanden zu werden, mit einander verwandt, aber nicht identisch; denn der Sprechende theilt seine eigenen, der Lesende fremde Gedanken (oder seine eigenen nach dem Verluste der Unmittelbarkeit) mit. Schon hieraus läßt sich erkennen, daß das Lesen schwieriger ist, als das Sprechen, weil dazu, nebst richtigem Denken, das zu richtigem Sprechen genügt, auch richtige Auffassung der fremden Gedanken vorausgesetzt wird.

„Der Lesende muß demnach die fremden Gedanken 1) als Gedanken, 2) als fremde Gedanken aussprechen. Der ersten Forderung gemäß soll das Lesen nicht ein monotones oder verzerrtes Aneinanderreihen todter oder zerfallener Worte sein, sondern lebendige Mittheilung verbundener Begriffe, in denen Einheit der Gedanken hervortritt, und hierin kommt es mit dem Sprechen überein. Nach der zweiten Forderung muß aber der Gedanke als Gedanke eines Andern hervortreten, und hieraus ergiebt sich als doppelte Folge, daß der Lesende zwar in seiner Person, aber als Stellvertreter des Anderen zu sprechen hat und somit eine doppelte Individualität, seine eigene und die des Verfassers, zur Anschauung bringen muß. Er kann daher nicht so lesen, wie man spricht. Will er dieß, so muß er seine Individualität für den Augenblick des Lesens ganz verleugnen und durchaus in der Individualität des Verfassers auftreten. Dann aber ist er, vorausgesetzt, daß es ihm vollständig gelingt, Mime, nicht Leser; gelingt es ihm aber nicht, so wird sein Lesen ein affektirtes sein.

„Richtig lesen, d. h. schriftlich ausgedrückte Gedanken als solche lebendig, und als fremde eigenthümlich, mit seiner Individualität, aussprechen, gleich entfernt von Monotonie und Verzerrung einerseits und von Affektation

Digitized by Google

andrerseits, ist eine große Aufgabe, deren Lösung bei dem Schulunterrichte um so gewisser verfehlt wird, wenn man die Individualität der Schüler nicht genau berücksichtigt. Es wird dazu (?) außer den übrigen Erfordernissen nicht nur richtige Auffassung des Inhaltes vorausgesetzt, sondern auch die angemessene Gemüthsstimmung des Lesenden, die zwar hauptsächlich durch den Inhalt des Gelesenen hervorgerufen wird, zugleich aber von verschiedenen Umständen, die den Leser berühren, abhängig ist. Nur wenn diese Stimmung vorhanden ist, befindet sich der Leser in dem Stande, die begriffenen Gedanken und empfundenen Gefühle des Andern mit seiner eigenen Individualität wieder zu geben, d. h. richtig zu lesen; und unrichtiges Lesen hat gewöhnlich seinen Grund allein in der unangemessenen Gemüthsstimmung des Lesenden." —

Ja, das mein' ich auch, behaupte aber eben deßhalb, daß die Erklärung nicht ganz richtig ist, wenn man sagt, ‚Richtig liest nur, wer mit dem Ausdruck seiner Gefühle liest!" Denn eben diese Gemüthsstimmung kann eine unangemessene, falsche sein; das Gefühl kann ein plus haben, dann wird das Lesen übertrieben, emphatisch und schwülstig, oder es kann ein minus haben, dann wird es trocken und kalt. Als Schiller seinen Fiesko bei Meier in Manheim vorlas, da las er diese seine Tragödie gewiß mit dem Ausdruck *seiner* Gefühle, aber doch so schlecht, daß das Stück bei keinem Zuhörer Anklang fand und für den Abend gänzlich durchfiel. Es ist ferner auch damit nicht ganz das Richtige gesagt, wenn gefordert wird, der Leser solle das Gelesene 1) als Gedanken, 2) als fremde Gedanken aussprechen. Er soll vielmehr als Leser die fremden Gedanken auch zu den seinigen machen, aber sie insoweit sich doch gegenständlich halten, daß er

Digitized by Google

auf den Vortrag sein Augenmerk richtet. Dieser Vortrag ist kein freier, sondern an die Schrift gebunden, aber doch nicht bloße Mittheilung von Gedanken, er bezweckt nicht allein das logische Verständniß des Gelesenen bei seinen Zuhörern, sondern auch die Wirkung auf ihr Gemüth. Dieß ist das ästhetische Lesen, das man gar nicht mit Unrecht ein Lesen „mit Ausdruck" oder ein „schönes Lesen" genannt hat Der Unterschied zwischen mechanischem, logischem und ästhetischem Lesen ist gerechtfertigt; das logische Lesen wendet sich an den objektiv gegebenen Verstand des Hörers, bringt die gelesenen Gedanken als Gedanken zum Bewußtsein desselben, abstrahirt aber dabei von aller Gefühlserregung, während das ästhetische Lesen zugleich auf Verstand und Gefühl des Hörers wirkt, indem es die Idee des Lesestückes zur schönen Darstellung bringt, zum sprachrichtigen Ausdruck auch die der Idee des Vorgetragenen entsprechende Gemüthserregung gesellt, welche wiederum im Hörer die gleiche Gemüthserregung zur Folge hat. Das ästhetische Lesen als die höchste Stufe hat die beiden andern in sich; hinwiederum sorgt ein guter Leseunterricht dafür, daß schon mit dem mechanischen Lesen das logische und mit diesem das ästhetische Lesen angebahnt wird, gleichwie schon in den ersten Schreibübungen, im Bilden des Haar- und Grundstriches auf das Schönschreiben hingestrebt wird. Es ist eine ganz berechtigte Forderung, der ästhetische Sinn des Schülers müsse schon frühzeitig geweckt werden, denn das ästhetische Lesen bleibt von Anfang an, auch wenn es nicht erreicht wird, das Ideal des Leseunterrichts. Erst wenn ein Lesestück schön gelesen wird, gelangen wir zum vollen Verständniß desselben, gleichwie man den Schüler im Klavierspiel zum Verständniß des Mu-

Digitized by Google

sikstückes bringt durch den Vortrag, durch strenges Anhalten, das piano und forte, crescendo und decrescendo zu beobachten, auch wenn er es noch nicht aus eigenem Antriebe thut. Sehr wichtig bleibt da musterhaftes Vorspielen und Vorlesen, das weckt dann die Empfindung im Schüler, und wenn dieser anfangs auch bloß nachahmt, so geht ihm doch schon dadurch, daß er auf den Vortrag hingewiesen wird, ein Licht des Verständnisses auf. Daß man den Vortrag noch unberücksichtigt läßt, so lange die mechanische Fertigkeit noch nicht sicher, das logische Lesen wegen Mangel an Verständniß noch ungenügend ist, versteht sich ohnehin; feine Formen sollen nicht angekünstelt werden, wo die nothwendige Vorbedingung der erforderlichen Bildung fehlt, und der in Rede stehende Aufsatz trifft gewiß das Rechte, wenn er schließlich hervorhebt, „das richtige Lesen stehe in dem innigsten Zusammenhange mit der Entwickelung des Gemüthes selber." Darum wird, je nach der Eigenthümlichkeit des Lesenden, auch der Ausdruck bei jedem Einzelnen ein verschiedener sein, und wenn der Lehrer die Individualitäten seiner Schüler auch hier zu respektiren hat, so darf ihn das doch nicht abhalten, sie andrerseits in Zucht zu nehmen.

Digitized by Google

3.

Ueber schweizerisches Erziehungs- und Unterrichtswesen.

Brieffragmente aus dem Jahre 1850.*)

1. Schweizer-Deutsch.

Wie sehr doch der Schweizer mit seinem Dialekt verwachsen ist! Es traf sich so günstig, daß ich in Glarus der Landsgemeinde beiwohnen konnte, und da hörte ich zu meinem Erstaunen, wie die parlamentarischen Verhandlungen nicht bloß von Seiten des gemeinen Mannes, sondern auch von sämmtlichen Staatsbeamten in Glarner Mundart geführt wurden. Ein Redner, der sich bei solcher Gelegenheit in hochdeutscher Sprache vernehmen lassen wollte, würde, wenn ihn das Volk auch verstünde, doch der vollen Wirkung seiner Rede verlustig gehen, er würde geziert, gesucht, vornehm, exklusiv erscheinen. Vom Höchsten bis zum Geringsten, vom Reichsten bis zum Aermsten spricht Alles in derselben Zunge, und selbst die Vielgereisten, die in deutscher Wissenschaft Gebildeten, die längere Zeit in Deutschland gelebt und mit dem deutschen Akzent sich vollkommen vertraut gemacht haben — fallen doch, wenn sie wieder in die Heimath zurückgekehrt sind, alsbald in den lieben Muttersprachlaut zurück. Die Geistlichen predigen zwar hochdeutsch, aber mit Glarner

*) Päd. Monatsschrift, 1850, 11.

Digitized by Google

Zunge, mit Glarner Ton, und ihre Aussprache ist spezifisch verschieden von der eines geborenen Deutschen. Aehnlich verhält es sich in allen Schweizer Kantonen. Der Dialekt ist in den Schulen die Unterrichtssprache. Die Schüler lernen das Bücherdeutsch wie eine fremde Sprache, und die Uebungen im Sprachunterricht werden demgemäß eingerichtet. Es erzählt z. B. der Lehrer eine Geschichte im Schweizer-Deutsch, und stellt als Aufgabe, das Gehörte hochdeutsch niederzuschreiben. Da dem Schweizerkinde die mündliche Konversation im Hochdeutschen fehlt, die z. B. das norddeutsche plattdeutsch redende Kind viel öfter zu hören bekommt: so wird jenem der Geist unserer Literatur jedenfalls schwerer zugänglich, und seine ganze ästhetische und grammatische Sprachbildung stößt auf weit mehr Hindernisse, die der deutsche Schüler theils gar nicht kennt, theils leichter überwindet. Auf der andern Seite hat aber ein das ganze Volk durchdringender Dialekt wie der „Schweizer" so viel Vortheile, daß man ihn um keinen Preis wegwünschen möchte. In dem Volksidiom liegt ein gemüthliches Band, das alle Stände und Bildungsstufen freundlich umschlingt, das zwischen Allen einen Verkehr auf Du und Du begründet (in Tyrol, im Bregenzer Walde zum Theil ist das Du das allgemeine Anredewort), und damit ein tieferes Gefühl des volksthümlichen Zusammenhaltens erzeugt, das auch in sittlicher Beziehung sehr bedeutsam ist.

2. Disziplin.

Was glänzende Resultate in der Verstandesbildung betrifft, mögen die Schweizer Schulen den deutschen nachstehen, obwohl hier auch viele als Muster hervor-

Digitized by Google

leuchten: und die meisten in der Sicherheit des Wissens es den deutschen vielleicht zuvorthun; hinsichtlich der Disziplin gebe ich aber den Schweizer Schulen vor den deutschen unbedingt den Vorzug. Es scheint mir, als hätten die Lehrer in der Schweiz viel weniger Mühe, die Disziplin aufrecht zu erhalten, und es war mir eine wahre Freude, zu sehen, wie selbst die Neuangekommenen schon da saßen mit einer Aufmerksamkeit und Stille, als wären sie längst geschult. Der Grund mag wohl zuerst in einer durchschnittlich derberen und festeren Persönlichkeit der Lehrer liegen — schlaffe Charaktere haben laxe Disziplin in der Schweiz wie überall. Dann ist aber eine für die Schule höchst wirksame Hülfe die häusliche Zucht und Ordnung, die in der Schweiz noch strenger gehandhabt wird, als in Deutschland. Die erwachsenen Söhne und Töchter, auch wenn sie schon selber Kinder haben, zeigen doch meist eine große kindliche Anhänglichkeit gegen ihre Aeltern. Es ist da noch eine größere Einfachheit des Lebens auch in den höheren Volksklassen, eine größere Strenge der Sitte, und im Durchschnitt ein größerer sittlicher Ernst. Dabei ist nicht zu verkennen, daß die Industrie auch in der Schweiz eine Bevölkerung hervorruft, die nicht mehr die alte Schweizer Einfachheit und Biederkeit kennt, die leichtfertig in den Tag hineinlebt und physisch und moralisch verderbt wird. Aber ein kerniger Bauernstand hält jenem sittlichen Proletariat noch stark das Gegengewicht, und man darf nicht nach einzelnen Thälern im Berner Oberlande und nach den Hôtels auf der Heerstraßen der Touristen das ganze Schweizervolk beurtheilen.

Digitized by Google

3. Geistliche Lehrer und Inspektoren.

In Mollis, einem Dorfe von etwa 2200 Einwohnern, fand ich den Cötus in 3 Klassen getheilt, und noch fast überfüllt. Die Eintheilung in eine Unter-, Mittel- und Oberklasse, von der jede ihren eigenen Lehrer hat, ist jedenfalls die natürlichste und wäre für alle volkreichen Dörfer zu empfehlen. Die Vor- und Nachmittagsschulen (einer Unter- und Oberklasse) bleiben immer ein Nothbehelf. In der Mittelklasse fand ich einen Theologen als Lehrer, der zugleich die Stelle eines Hülfspfarrers bekleidet. Ich wollte, alle angehenden Pfarrer könnten zuvor einen solchen praktisch-pädagogischen Kursus durchmachen. So lange die Geistlichen ihre pädagogische Bildung bloß aus einer Erziehungslehre oder einigen Vorlesungen „über Pädagogik und Didaktik", und dem sechswöchentlichen Besuche eines Volksschullehrer-Seminars holen wollen oder sollen, werden sie nie recht in die Sache selber hineinkommen und eben deßhalb der Autorität bei den überwiegend praktisch gebildeten Elementarlehrern ermangeln. Die Offiziere werden immer am besten kommandiren, die von der Pike an zu dienen gelernt haben. Darum mögen die Geistlichen nie vergessen, daß sie zuerst der Pädagogik und den Lehrern entgegenkommen, ihnen die Hand reichen müssen, wenn letztere ein Herz zu ihnen fassen und ihr Schulinspektorat willig anerkennen sollen. Aber auch die Lehrer mögen nie vergessen, daß es nur zum Heile der Schule gereicht, wenn der Ortsgeistliche sie beaufsichtigt und leiten hilft, denn beide haben das gleiche Interesse an der sittlichen Bildung der Gemeinde, beide gefährden dieselbe durch Uneinigkeit.

Digitized by Google

Ich habe in der Schweiz fast überall die regste Theilnahme der Pfarrer für die Hebung und gedeihliche Entwickelung der Volksschule gefunden und wie der geistliche Stand einen Hauptantheil an der Blüthe des Schweizer Schulwesens sich mit Recht vindiziren darf. Nicht bloß als Geistliche sind die Pfarrer Schulinspektoren, sondern als Glieder der Gemeinde (der bürgerlichen und kirchlichen) und als Staatsbürger vom Staate Beauftragte. Sind geistliche und weltliche Lehrer über gewisse Fragen uneins, so steht ihnen beiden die Appellation an die politische Ober-Schulbehörde — den Kantonsschulrath — frei, neben Benutzung der freien Presse, die auch in den Händen der Elementarlehrer eine Macht geworden ist. Indem die Pfarrer zugleich Religionsunterricht in Schule und Kirche ertheilen, zugleich an den Erwachsenen und Unerwachsenen Seelsorge üben müssen und daneben ihnen noch die Lokal- und Bezirks-Schulinspektion übertragen wird, erhält der Staat sachverständige Schulräthe, welche dem Volke viel näher stehen, als die vornehmeren und kostpieligeren preußischen Regierungs-Schulräthe, obschon diese auch zum guten Theil Theologen sind. Daß auch die weltlichen Schulräthe — trotzdem, daß sie bloß Staatsbeamte sind — hierarchischen und reaktionären Zwecken Vorschub leisten können, ist ja bekannt. Dem „Bureaukratismus" ist die Schweiz noch nicht verfallen. Dort können geistliche Schulaufseher, weil ihnen das politische Leben fortwährend bestimmend und kontrolirend zur Seite steht, kaum einseitige Zwecke verfolgen, ohne daß nicht alsbald die Dorf-, Stadt- oder Landgemeinde auch ein Wort darein zu reden hätte. Es hat allerdings nicht an Verketzerungs- und Verfinsterungsversuchen im Einzelnen gefehlt und fehlt noch immer nicht daran; den einzelnen Fall aber zur Anklage wider den

Digitized by Google

ganzen Stand benutzen bleibt dieselbe Ungerechtigkeit, mag sie gegen die Geistlichen oder die Lehrer geübt werden.

4. Linth-Kolonie.

Wenn du von dem Dorfe Nieder-Urnen aus die Linth unterhalb der Ziegelbrücke passirt bist, kommst du an einer Reihe fruchtbarer, üppiger Wiesen und an wohlbearbeitetem Gartenlande, das mit trefflichen Fruchtbäumen bepflanzt ist, vorbei, siehst da 10- bis 14jährige Buben frisch und fröhlich hacken, jäten und pflanzen, und es erscheint bald darauf ein wohnliches Oekonomiehaus mit Stallungen und Zubehör, mitten in Kornfeldern gelegen, die sich noch eine gute Strecke an der Linth hinabziehen. Diese Gegend war früher ödes Steingeröll, Sumpf und Morast; denn die wilde Linth schaltete und waltete frei in der ganzen Thalsohle und drohete, Alles in eine Wüste zu verwandeln. Man sah sich wohl ängstlich nach einem Retter in der Noth um, aber wagte gar nicht, auf wirkliche Abhülfe derselben zu hoffen. Da erschien ein Ehrenmann aus Zürich (1796), Namens Escher, und legte die Hand an ein Unternehmen, das wohl für die Schweiz das größte Nationalwerk des Jahrhunderts ist. Es ward ein Kanalbau begonnen und ausgeführt von 72,700 Fuß Länge, der das ganze Land umher trocken legte und es zum Anbau fähig machte, indem er die wilde Macht des Bergstromes zügelte. Im Jahre 1822 war das große Werk vollendet.

Durch die Noth des Hungerjahres 1816 veranlaßt, hatte ein unter dem Namen „evangelische Hülfsgesellschaft" zusammengetretener Verein einen „Aufruf zur Rettung" erlassen, und aus der ganzen Eidgenossenschaft, aus den deutschen Hauptstädten, selbst aus dem fernen Rußland

Digitized by Google

(Kaiser Alexander steuerte 7168 Gulden) flossen ihm Spenden zu. Es wurde nun der Plan gefaßt, eine große Armenkolonie anzulegen, aber diese großartige Idee stieß auf mancherlei Hindernisse in der Ausführung, bis sie sich zur Gründung einer Erziehungsanstalt für verwahrloste Knaben modifizirte, die im Jahre 1819 eröffnet wurde. Ein für die Sache der Armen und ihrer Erziehung begeisterter Mann, Melchior Lötschy (von Fellenberg in Hofwyl gebildet) leitet seit dieser Zeit die Anstalt mit seltener Treue und Hingebung. Der Schulunterricht*)

---

*) Obgleich die Zöglinge der Anstalt erst mit dem 9., oft erst mit dem 12. Jahre eintreten und in der Regel vorher gar keinen Unterricht genossen haben; obgleich ferner im Sommer fast gar keine Schule gehalten wird, im Winter höchstens 3 bis 4 Stunden täglich: so stehen — wie es in einem amtlichen Berichte heißt — die abgehenden Kolonialschüler durchschnittlich an Kenntnissen und richtiger Anschauung der Dinge über jedem Primarschüler, der vom 6. bis 12. Jahre regelmäßig 6 Stunden täglich die Schule besucht hat. „Der Grund mag freilich in dem Umstande zu suchen sein, daß auf der Kolonie auch noch die reiferen Jahre, vom 12. bis zum 16., für die Schule benutzt werden; aber nicht außer Beachtung zu lassen ist der Umstand, daß dem Kolonieschüler die geistige Beschäftigung immer ersehnte Abwechslung und Ruhe von der körperlichen Arbeit ist; er freuet sich auf die Stunde, wo er Karst und Schaufel auf die Seite legen und Griffel oder Feder zur Hand nehmen darf. Unsere Kinder in den Dorfschulen dagegen, die man mit 6 Jahren, wo 3 Stunden Stillsitzen und Aufpassen schon eine Strapatze sind, jeden Tag 6 volle Stunden in die Schulen zwängt, verlieren meist schon in den ersten Jahren die rechte Freudigkeit am Unterricht; ihnen ist die Schule nicht eine Erholung, sondern eine Pönitenz, und es ist darum stets ein Jubel vor dem Schulhause wahrzunehmen, wenn den Kleinen die Freudenbotschaft mitgetheilt wird, der Lehrer sei krank" ꝛc. — So richtig die letztere

Digitized by Google

beschränkt sich auf die Elementarfächer und ein Hülfslehrer unterstützt den Vorsteher; daneben werden die Zöglinge, etwa 30 an der Zahl, fleißig zur Arbeit angehalten, des Sommers im Garten und auf dem Felde, im Winter und bei schlechtem Wetter am Webstuhl oder bei Verfertigung von Strohmatten, Körben, Kleidungsstücken (die fast sämmtlich von den Zöglingen für den Bedarf angefertigt werden) und auch Buchbinderarbeiten. Es werden vornehmlich Waisen aufgenommen und Kinder solcher Eltern, die aus physischen oder moralischen Gründen zu einer wirklichen Erziehung unfähig sind.

Die Anstalt hatte seit ihrer Gründung schon mehr als 150 Zöglinge aufgenommen, von denen bereits 70 ihren eigenen Haushalt führten und der Anstalt Ehre machten. Eine gute Zahl hat sich dem Lehrerstande gewidmet, die andern sind brauchbare Handwerker geworden. Im Jahre 1842 hat sich sogar aus ehemaligen Zöglingen ein Verein gebildet, zum Zweck, den verdienten Leiter der Anstalt in seinen Bemühungen zur Unterbringung der entlassenen Zöglinge zu unterstützen, und zwar nicht bloß durch Rath, sondern auch durch Geldmittel. So wirkt die Anstalt segensreich fort für den Kanton und die ganze Schweiz.

In keinem anderen europäischen Lande möchte das Mißverhältniß des Proletariats so ausgeglichen sein, wie

---

Bemerkung sein mag, so ist doch das 6. Jahr kein zu frühes Schuljahr; die Hauptsache ist aber, daß die sogenannte Repetirschule, welche vom 12. Jahre an beginnt, sehr mangelhaft ist, während die Lernkapazität gerade in diesem Alter die kräftigste ist Gegen zu frühe und zu lang andauernde geistige Anstrengung und ein Ueberfüttern mit Lernspeise bin ich auch; doch die Ansicht, daß den Kindern im Allgemeinen die Schule eine Pönitenz sei, halte ich für übertrieben.

Digitized by Google

in der Schweiz. Im Besitz giebt es allerdings große Differenzen, denn Kaufleute und Fabrikanten, die mehrere Hunderttausend kommandiren, sind nicht selten. Aber der Grundbesitz ist nicht auf einige Wenige beschränkt — selbst der Arme hat meist noch ein Stück Land, das er bebaut, und die Besitzlosen finden in der regen Industriethätigkeit stets Beschäftigung. Der Schweizer hat von Haus aus viel Unternehmungsgeist; glückt es ihm nicht daheim, so versucht er's in der Fremde, und ich möchte den sehen, der zerlumpt wieder in sein Vaterland zurückkehrte! Ferner tritt wegen der Einfachheit des republikanischen Lebens auch der Unterschied der Stände minder grell hervor, als in monarchischen Staaten, und die Reichen und Wohlhabenden, trotzdem daß sie von Staatswegen schon sehr in Anspruch genommen werden, sind doch stets zu milden Gaben für gemeinnützliche Zwecke bereit und es stirbt fast kein begüterter Mann und keine wohlhabende Frau, die nicht ein größeres oder geringeres Legat für wohlthätige Stiftungen aussetzte.

5. Sprachunterricht in den Züricher Stadtschulen.

Das Züricher Stadtschulwesen bietet ein wohlgeordnetes Ganze dar. Die Volksschulen zerfallen in zwei Elementarschulen, wovon die erste Abtheilung vier Klassen, die zweite eine Klasse enthält und zwei Realschulen (Name für die oberste Abtheilung der Primar- oder Volksschule), wovon jede aus drei Klassen besteht. Die Elementarschule hat die Kinder vom 6. bis 9., die Realschule vom 9. bis 12. Jahre. Jede Klasse hat einjährigen Kursus. Wegen gehäufter Schülerzahl sind Parallelklassen angelegt. Für die Mädchenschulen ist dieselbe Ab-

Digitized by Google

stufung, nur daß hier noch eine Sekundarschule mit vier Klassen hinzutritt, worin die Realien weiter geführt werden und die französische Sprache gelehrt wird.*)

Die Kürze der Zeit erlaubte mir bloß, eine Knaben-Elementarklasse und eine Realklasse zu besuchen. Das frische, fröhliche offene Wesen der kleinen Elementaristen machte mir Freude; gute Ordnung und sichere Disziplin, Lebendigkeit des Lehrers zu rühmen; wackere Handhabung der Schreiblesemethode. In der (ersten) Realklasse war gerade deutscher Sprachunterricht; der Lehrer mußte vorschriftsmäßig, aber wider seine bessere Ueberzeugung, nach dem Lehrbuche von Dr. Scherr grammatische „Lehrsätze" einpauken zum Verdruß der lebensfrohen Jugend, die sich gewaltig bei den philosophischen Exkursionen langweilte. Es waren die „Modus" an der Reihe, und um die Imperativform zu erklären, mußte sich das Vaterunser gefallen lassen, sezirt zu werden, so daß die liebe Jugend lernte, daß es eigentlich für den lieben Gott eine Nothwendigkeit sei, den Menschen täglich das Brod zukommen zu lassen. Denn es wird in dem „Schulbüchlein zur Uebersicht, Wiederholung und Anwendung des grammatischen Unterrichts" von Dr. Scherr, das die Schüler in Händen haben, der Imperativ die „Aussageart der Nothwendigkeit" genannt und also erklärt: „Wenn man zu Je-

*) Am Ende des Jahres 1859 gliederte sich das städtische Schulwesen Zürichs in folgende 3 Haupttheile: 1. Städtische Knaben- und Mädchenschule mit 32 Lehrern und Lehrerinnen, 22 Klassen und 1000 Schülern. Das Schulgeld beträgt 23 Frks. für Knaben, 19 Frks. für Mädchen. 2. Sekundar-Töchterschule mit 13 Lehrern und 4 Klassen, 130 Schülerinnen, 40 Frks. Schulgeld. 3. Die Gemeindeschule mit 11 Lehrern, 7 Klassen, 450 Schülern und dem gesetzlichen Schulgelde von 6 Frks.

Digitized by Google

mand spricht, was man für nothwendig hält, daß der Angesprochene thue, so spricht man in der Aussageart der Nothwendigkeit", und der Konjunktiv wird die „Aussageart der Möglichkeit" genannt, und also erklärt: „Die Aussageart der Möglichkeit wird angewandt, wenn man etwas bloß als möglich aussagt." Abgesehen davon, daß das zu erklärende Wort wieder in die Erklärung aufgenommen wird, ist bei dem modus imperativus zu bemerken, daß durch denselben eigentlich nichts ausgesagt werden soll, sondern vielmehr gesagt wird, daß etwas geschehen solle, das man verlangt, wünscht, begehrt, erbittet; wollen wir eine Thätigkeit als nothwendig aussagen, so gebrauchen wir die Hülfszeitwörter sollen und müssen.

In genanntem Schulbüchlein kommt gleich zu Anfang (dem Becker'schen System gemäß) der Unterschied vom Begriffs- und Formwort an die Reihe, und die 10jährigen Buben müssen sich demnach mit Abstraktionen plagen, die mancher Lehrer selber nimmer verdauet. Ich will einige der „Lehrsätze" anführen, und den Lehrer fragen, ob er bei dieser (ohnehin von Scherr selber nicht genau gefaßten) sprachlichen Logik etwas denken kann.

7. Lehrsatz: Jedes Wort, mit dem man selbständig (?) den Begriff eines Gegenstandes, einer Thätigkeit oder Beschaffenheit bezeichnet, ist ein Begriffswort.

12. Lehrsatz: Die Wörter, welche zu den Begriffswörtern und zur (?) Satzverbindung gesetzt werden, und als solche (?) keinen Begriff bezeichnen, heißen Formwörter.

19. Lehrsatz: Ein Hülfszeitwort ist ein Formwort, welches zum (?) Zeitworte und Beiworte gesetzt wird (!).

24. Lehrsatz: Diejenigen Wortformen, welche

Digitized by Google

nur beziehungsweise (?) einen Gegenstand bezeichnen, heißen wir hauptwörtliche Fürwörter (!).

25. Lehrsatz. Diejenigen besonderen (?) Wortformen, welche nur beziehungsweise eine Beschaffenheit bezeichnen, heißen wir beiwörtliche Fürwörter.

26. Lehrsatz: Diejenigen besonderen Wortformen, welche beziehungsweise das Verhältniß (?) einer Thätigkeit und Beschaffenheit bezeichnen, heißen wir bestimmende Fürwörter.

Ich habe mich schon mehrfach über das Verkehrte solcher grammatischen Abstraktionen, wie „Beziehung" und „Beziehungsverhältnisse", ausgesprochen, die im System wohl einen Sinn gewinnen, aber für den Jugendunterricht leeres Wortgeklingel bleiben. Anstatt dem 10jährigen Knaben solch' eine Terminologie von Begriffs- und Formwort, beziehungsweise Bezeichnung einer Beschaffenheit ꝛc. einzutrichtern — denn darauf läuft die ganze Prozedur hinaus, — thäte man besser, ihm ein Mährchen oder sonst eine kurzweilige Geschichte zu erzählen, damit er das nacherzählen und zuvor sprechen lernen könnte, ehe er über sein Sprechen in unverstandenen Kunstausdrücken philosophirt. Damit soll ein besonderer grammatischer Kurs in der Volksschule keineswegs als unnütz bezeichnet werden, nur wähle man das aus, was zum Verständniß gebracht werden kann, und hemme das Verständniß nicht durch gespreizte Terminologie.

6. Schullehrer-Seminar in Küßnach.

Das Dorf Küßnach ist eine Stunde von Zürich entfernt, sehr freundlich in der Nähe des See's gelegen; das Seminargebäude mit seinem Garten hat gleichfalls viel Ansprechendes durch seine heitere und bequeme Räum-

Digitized by Google

lichkeit. Etwa 60 Zöglinge — die Zahl soll gesetzlich nicht überschritten werden — empfangen hier unentgeltlich den Unterricht. Sämmtliche Schüler der ersten und zweiten Klasse wohnen im Konvikt*), können aber davon entbunden werden, wenn sie bei Eltern oder nahen Verwandten, welche in Bezug auf die Ausübung eines sittlich-wohlthätigen Einflusses die nothwendigen Garantieen bieten und nicht über eine halbe Stunde vom Seminar entfernt sind, wohnen. Uebrigens dürfen die Seminaristen auch sonst in ehrbaren und gut eingerichteten Familien zur Versorgung aufgenommen werden. Zur Lösung der von den Lehrern erhaltenen Aufgaben ist den Zöglingen ein geräumiger Arbeitssaal angewiesen; auch werden die Klassenzimmer benutzt von denen, die außerhalb des Konviktes wohnen. Es scheint mir durch solche Einrichtung, welche zwischen klösterlich-strengem Internat und ungebundenem Externat die Mitte hält, das Richtige getroffen zu sein. Die Lehrer haben überall genaue Kontrole und die Schüler sind von dem Leben nicht ganz und gar abgeschlossen. Ich gebe immer viel auf den ersten Eindruck, welchen die Physiognomie der Schüler auf mich macht, und da muß ich bekennen, daß mir das offene, freundliche, bescheidene und doch aufgeweckte und gesetzte Wesen der Küßnacher Seminaristen sehr wohlgefallen hat. Wie ich mich auch bald des Nähern überzeugte, so durchweht die Anstalt ein frischer Geist der Bildungslust. Die Lehrobjekte, auf drei Jahrgänge vertheilt, sind: Religions- und Sittenlehre, Pädagogik, deutsche Sprache, französische

*) Die Kosten des Konviktes betragen für Kantonsbürger 100 Franken, für Nichtkantonsbürger 200 Franken.

Digitized by Google

Sprache, Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Gesang und Violinspiel (letzteres nicht obligatorisch), Schönschreiben, Zeichnen, Turnübungen und landwirthschaftliche Arbeiten, für welche ein besonderer Lehrer angestellt ist. Man sieht, es ist vorzugsweise die Bildung von Stadtschullehrern in Aussicht genommen. Die Schüler kommen im Ganzen gut vorbereitet in's Seminar und haben in der Regel eine Sekundarschule besucht. Ich wohnte dem französischen Unterrichte bei, der von dem Lehrer nach guten didaktischen Grundsätzen (namentlich mit Rücksicht auf Sprachvergleichung) ertheilt wurde. Es ist unendlich viel für die eindringende Anschauung und Erkenntniß der Muttersprache gewonnen, wenn eine fremde Sprache zum Vergleich herangezogen werden kann; das eine arbeitet dann dem andern in die Hand und wird durch den Gegensatz klar. In der Schweiz ist ohnehin die Kenntniß des Französischen so verbreitet, daß städtische Lehrer sich oft Blößen geben würden, wenn sie nichts von derselben wüßten.

In der Geschichtslektion wollte mir nicht gefallen, daß der Lehrer diktirte, obwohl die Schüler die Hauptsachen schon schwarz auf weiß in ihren Leitfäden hatten. Das Einfachste und Zweckmäßigste wäre 1) Präparation des Schülers, die ihn befähigt, den oder die aufgegebenen Paragraphen nach ihrem Inhalt anzugeben; 2) mündlicher Vortrag von Seiten des Lehrers, der die Lücken ergänzt, Einzelnes anschaulich schildernd ausführt und auf den Zusammenhang des Ganzen hinweist, lebendige Auffassung und klaren Ueberblick ermöglicht; 3) nach dem Vortrag des Lehrers ergänzende Notizen, die man dem Schüler anheimstellt, und endlich 4) ein freier Vortrag des Schülers, verbunden mit nachhelfenden und erklärenden Fragen des Lehrers.

Digitized by Google

In der oberſten Klaſſe hielt der Direktor eine Lektion im deutſchen Sprachunterricht. Es wurde eine Rede analyſirt und beſonders der Gedankengang in ſeiner logiſchen Folge entwickelt. Am Schluß freier Vortrag der Rede von Seiten der Schüler. Sehr brav und zweckmäßig. Bei ſolchen Interpretationen, beſonders wenn der Schüler durch geordnete Lektüre in die deutſche Literatur eingeführt wird, bedarf es keiner beſonderen Stunde mehr für die Logik, welche der Direktor nicht übel Luſt hatte, noch einzuführen. Lieber die Zeit zur Erläuterung klaſſiſcher Schriftwerke benutzt! Je gründlicher die Realien und je ſorgfältiger die deutſchen Sprachübungen getrieben werden, deſto ſicherer wird auch die gewünſchte logiſche Bildung der Lehrer erreicht. Das Bildungs-Ideal, das ſich Herr Direktor Zollinger vom Seminarunterrichte entworfen hatte, ſchien mir zu ſehr in's Allgemeine und zu wenig auf das Praktiſche zu gehen. Uebrigens lernte ich in ihm einen ſehr freimüthigen, für die Sache der Volksbildung hochbegeiſterten und bildungsluſtigen Mann in jeder Beziehung erkennen und ſchätzen. Doch eine gewiſſe Schroffheit, einen extremen von der Politik in der Pädagogik übergangenen Radikalismus fand ich auch, und ſah hier eine ſchon öfter gemachte Beobachtung beſtätigt, daß die Schweizer leidenſchaftliche Parteimänner ſind, und ihre politiſche Parteianſiicht*) wo möglich in alle Gebiete des

*) Seine Neigung zur Naturforſchung und zu wiſſenſchaftlichen Reiſen wurde durch die politiſchen Kämpfe und ſeine Unzufriedenheit mit dem Beſtehenden jedenfalls ſehr verſtärkt. Er machte wiederholt Reiſen nach Java und ſeine naturhiſtoriſchen und geographiſchen Arbeiten über dieſe Inſel und dem indiſchen Archipel

Digitized by Google

Lebens übertragen. Ist A. als ein Konservativer bekannt, so mag er das beste Werk über Erziehung schreiben, der Radikale B. wird es entweder gar nicht, oder nur mit großer Einschränkung anerkennen. Es ist allerdings nicht zu verkennen, daß die Parteileidenschaften wieder mächtige Hebel für die Thatkraft sind, ein Ferment, das die Versumpfung verhütet; aber Geistliche und Lehrer sollten doch vorzugsweise den Standpunkt des Friedens und der Vermittelung zu gewinnen trachten, und kräftig für die gleichfalls wichtige und schwere Aufgabe der Versöhnung der Gegensätze eingreifen. Auch Alt-Erziehungsrath und Seminardirektor Scherr, der so viel für die Hebung des Schweizer Volksschulwesens gethan, würde ungleich tiefer und nachhaltiger gewirkt haben, wenn er sich fern gehalten hätte von dem politischen Parteigetriebe und von radikalen Strebungen, denen sich viele Lehrer ergaben zum Nachtheil der Schule und zu ihrem eigenen Schaden.

7. Schullehrer-Seminar in Kreuzlingen.

Einen fast direkten Gegensatz in Auffassung des Zweckes und Handhabung der Mittel der Lehrerbildung fand ich in dem von Herrn Wehrli geleiteten Seminar Kreuzlingen, im Kanton Thurgau nahe bei Konstanz. Nicht weit vom Ufer des Bodensee's auf einer kleinen Anhöhe gelegen, hat das in der Entfernung wie ein Schloß sich ausnehmende Gebäude eine höchst freundliche Lage. — Wenn man näher hinzu kommt, merkt man an

---

(die letzten Berichte erschienen in Petermann's Geographischen Mittheilungen von 1858) sind sehr werthvoll. Dem mörderischen Tropenklima fiel er zum Opfer in vollster Manneskraft im Frühjahr 1859.

Digitized by Google

der Schwimm- und Turnanstalt, daß junges Volk in der Nähe hausen müsse. Der sorgfältig bebaute Gemüsegarten vor dem Hause macht einen wohlthuenden Eindruck, und seinen Bearbeitern, den Seminaristen, alle Ehre. Das Seminargebäude ist jedoch für die 76 Zöglinge viel zu klein, wie man sich alsbald überzeugt, wenn man den Hausflur betritt, und rechts und links die Kisten und Schränke gewahrt. Die erste Klasse hat ihren Lehr- und Arbeitssaal in einem dicht bei dem Hauptgebäude stehenden Gartenhause. Die Schlafsäle fand ich sehr reinlich und die Betten, welche von der Anstalt geliefert werden, nicht dürftig. Jeder Seminarist muß sein Bett selber machen und den Raum um dasselbe herum kehren und fegen. Ebenso wird das für den folgenden Tag zu verspeisende Gemüse von den Zöglingen selber eingebracht, gereinigt und präparirt. Das über dem Hauptthore eingeschriebene Motto: Ora et labora! fand ich vollkommen in dem Leben und Treiben der Anstalt bewahrheitet. Die freundliche Bescheidenheit und das natürliche Wesen der Schüler erweckten ein gutes Vorurtheil für den Geist der Erziehung, und ich überzeugte mich bald, daß dieser ein christlicher der Liebe und Demuth sei. Der Leiter der Anstalt bildet mit seiner würdigen Frau vereint aus allen Anstaltsgenossen Eine große Familie, die zusammen betet und arbeitet, zugleich ein geistiges und leibliches Leben gegenseitiger Unterstützung führt. Darum entschuldigte ich es bei mir selbst — obschon es mir auffiel — daß die Seminaristen während der Lehrstunde zum Theil in bloßen Hemdärmeln und die bloßen Füße in die dickbesohlten Schuhe gesteckt dasaßen; sie kamen aber von der Garten- und Feldarbeit und waren ja zu Hause. Die meisten Gesichter kamen mir aber blaß und angegriffen vor, und

Digitized by Google

ich schreibe das der übermäßigen Arbeit zu. Zehn volle Stunden täglich für Unterricht und geistige Beschäftigung und außerdem noch mehrere Stunden Handarbeit (das Turnen fällt in die Pausen zwischen den Lehrstunden) ist fast des Guten zu viel, denn der Mensch bedarf auch der Augenblicke, wo er von der Arbeit, ja vom gemeinsamen Spiel sich erholen kann zur stilleren Einkehr in sich selbst. —

Leider traf ich Herrn Wehrli selber nicht zu Hause; er war in Schulangelegenheiten nach Chur verreist. Der zweite Lehrer, Herr Bumüller, gefiel mir in seinem Unterrichte und Wesen recht gut; er hatte in der ersten Klasse Geschichte, in der zweiten deutsche Sprache, und wenn auch im Vergleich mit andern Seminaren, die nicht so arme und schlecht vorgebildete Zöglinge aufnehmen, die Leistungen mäßig waren: so zeugten doch die Antworten von der inneren Selbstthätigkeit der Schüler. Herr Bumüller, der sich über die mangelhafte Vorbildung der Seminaristen sehr beklagte, meinte, es dünke ihn oft, daß es besser sei, wenn sie lieber gar nichts gelernt hätten als so etwas Halbes und Verworrenes. Um so mehr muß man der Ausdauer dieser Männer Achtung zollen, wenn man die Resultate wahrnimmt, die sie allen Hindernissen zum Trotz dennoch erzielen. In den Abiturientenprüfungen werden nicht selten ganz gelungene Aufsätze produzirt, auch wohl rhythmische Versuche gewagt. In der Geometrie lernen die Seminaristen mit dem Meßtisch umgehen, bleiben mit der Ausziehung der Quadrat- und Kubikwurzeln und den wichtigsten Lehrsätzen der wissenschaftlichen Geometrie nicht unbekannt, und vor Allem lernen sie ihre praktische Anwendung im Leben. In der Naturkunde wird keine gelehrte Systematik wohl aber eine klare Anschauung

Digitized by Google

erzeugt, und ein besonderer Zweig, die Landwirthschaftslehre, worin Herr Wehrli bekanntlich Meister ist, in ausgezeichneter Weise betrieben. Die Abtheilungen der Geographie bilden die Haus-, Gemeinde-, Kantons-, Vaterlands- und Außervaterlandskunde und zum Schluß die mathematische Geographie. In der Geschichte wird hauptsächlich die Geschichte der Schweiz behandelt und von der allgemeinen Geschichte nur so viel damit verbunden, als es die Umstände erlauben. Der Gesangunterricht wird nach Nägeli ertheilt und hält sich in beschränkten Grenzen. Im letzten halben Jahre werden auch einige Versuche in der Harmonielehre gemacht. Zeichnen und Schreiben liefern sehr befriedigende Resultate. Was den Hauptlehrgegenstand anbetrifft, so ist es sehr erfreulich zu sehen, wie die biblische Geschichte ganz entschieden die Grundlage bildet und Glaubens- und Sittenlehre in der einfachsten, natürlichsten Weise daran angeschlossen werden. Herr Wehrli, der Idee seines Lehrers und Freundes Fellenberg treu, hat es sich zur Aufgabe seines Lebens gemacht, die Armen zu bilden, sie geistig und leiblich, christlich und praktisch tüchtig zu machen durch Landarbeit in Verein mit einem zweckmäßigen Schulunterricht. In einem Briefe, womit er mich bald nach meiner Anwesenheit in seiner Anstalt erfreute, sprach er sich sehr gegen die übliche Seminarbildung aus.

„Betreffend die Seminarien, wie sie gegenwärtig überall errichtet sind, so genügen sie mir gar nicht. Sie bilden halbe, dünkelhafte Professoren, aber nicht Männer der Demuth, Liebe und Kraft; nicht väterliche Lehrer, nicht Lehrer, die in Schulen so recht Gesinnungstüchtigkeit, Frömmigkeit, Arbeitsamkeit verbinden und mit Schick und Blick zu entwickeln und zu bilden vermögen. Die Se-

Digitized by Google

minaristen schreiben Alles in den Kopf hinein, und Herz und Hand, selbst das Auge, wie viel wird für diese gethan?"

Ein Vorwurf, der aus so lauterer Quelle kommt, ist gewiß nicht ganz unbegründet, und daß in einer tüchtigen mit landwirthschaftlichem Unterrichte verbundenen Lehranstalt eine sichere sittliche Grundlage und keine unpraktische oder überflüssige Vorbereitung für Dorfschullehrer gegeben ist, leuchtet ein. Daß aber Seminare für Stadt- und gehobene Landschulen, welche ihre Zöglinge wissenschaftlich weiter zu bringen suchen, als es in Kreuzlingen geschieht, keineswegs vom Uebel sind, wird der Unbefangene auch zugeben müssen. Man vertiefe nur das Wissen durch recht gründlichen Unterricht, schneide von dem ohnedieß kurzen Triennium der Seminarzeit nicht noch ein Drittel ab (wie es leider in Preußen geschehen ist), bringe auf gute Vorbereitung und wähle Seminarlehrer, die Kopf und Herz auf dem rechten Flecke haben: so wird auch die christliche Durchbildung einen guten Boden finden und die Klage über Professorenweisheit und Eitelkeit verstummen. Nur die **gründliche Bildung** macht bescheiden; diese will aber ihre Zeit haben. Und bei aller Hochachtung vor dem treuen Fleiß und christlichen Ernst der Lehrer und Schüler in Kreuzlingen konnte ich mich doch nicht ganz des Eindruckes erwehren, als würde die Bildung der Seminaristen zu treibhausartig gewaltsam erzeugt.

Spätere Anmerkung. Am 15. März 1855 fand der rastlos thätige Wehrli das Ende seines segensreichen Lebens, im Alter von nicht ganz 66 Jahren. Sein Name steht würdig neben dem von Pestalozzi und Fellenberg; die Wehrli-Schule

Digitized by Google

in Hofwyl, die landwirthschaftliche Schule — nebst dem Seminar — zu Kreuzlingen haben vielen ähnlichen Anstalten zum Muster gedient und sehr tüchtige Männer gebildet. Wehrli's Biographie — eine praktische Pädagogik und ein wichtiger Beitrag zur Geschichte des Schweizer Erziehungswesens — sollte von keinem Volksschullehrer ungelesen bleiben. Sie führt den Titel: Leben und Wirken von Joh. Jak. Wehrli, als Armenerzieher und Seminardirektor, unter Mitwirkung der Erzieher J. K. Zellweger in Gais, J. Wellauer in St. Gallen und anderer Zöglinge Wehrli's, dargestellt und herausgegeben von J. A. Pupikofer, Dekan und Mitglied des Aargauischen Erziehungsraths. Mit dem Bildnisse Wehrli's. (Frauenfeld 1857.)

Digitized by Google

III.

Naturwissenschaft und Natursymbolik.

Digitized by Google

Digitized by Google

1.

Der Geist in der Natur. *)

Der Geist in der Natur. Von Hans Christian Oersted. München. Cotta. 1850.

Wenn auch der Inhalt und Zweck genannten Buches dem natur-philosophischen Gebiete angehört, so hat das höchst geistreiche Werk doch eine bedeutende pädagogische und ästhetische Seite.

Der Hauptinhalt ist folgender: Was wir zunächst von den Körpern wissen, ist, daß sie sich als Räume darstellen, erfüllt mit der Fähigkeit, Wirkungen hervorzubringen. Das Körperliche als solches ist unaufhörlichen Veränderungen unterworfen; das Beständige also, das im wechselnden Dasein der Körper unveränderlich Bleibende, kann nicht die Materie sein, sondern es ist die Einheit der Naturgesetze, unter welchen die Veränderungen erfolgen. Da wir denkend diese Einheit in uns reproduziren, nennen wir sie den Naturgedanken des Dinges; aber dieser Naturgedanke ist nicht bloß subjektiv der unsrige, sondern objektiv zugleich unabhängig von unserer Vernunft, ein Ausfluß jenes das Weltall durchdringenden Geistes, der längst die Schöpfung dachte, ehe ein Mensch ihm nachzudenken vermochte. — Wie es im ganzen Reich des Daseins nur Eine Vernunft geben

*) Pädag. Monatsschrift 1851, 1.

Digitized by Google

kann (denn die Vernunft kann sich nie selbst widersprechen), so müssen für alle Weltkörper, von denen jeder nur ein Glied des großen Ganzen ist, auch dieselben Naturgesetze gelten, denn diese sind zugleich Vernunftgesetze; doch werden sie nach den individuellen Besonderheiten auch besonders sich gestalten, gleichwie auch die Vernunftwesen auf verschiedenen Welten in verschiedener Entwickelung sich darstellen müssen. Die Bewohner des Jupiter z. B. können den Gang der Sonne, der Monde und Sterne, kurz die Bewegung der ganzen Weltenuhr nach keinen anderen Gesetzen berechnen, als wir, und ihre Begriffe von der Welt können darum den unsrigen nicht widersprechen. Aus der Uebereinstimmung der wirklichen Bewegungen der Jupitermonde mit den von uns gedachten, nämlich von uns zum Voraus aus den uns bekannten Naturgesetzen berechneten Bewegungen folgt mit mathematischer Strenge, daß dieselben Gesetze der Schwere für jenen Weltkörper wie für den unsrigen gelten. Wie alle Körper hier auf der Erde in einem luftleeren Raume mit gleicher Geschwindigkeit fallen, wie ferner die Räume, welche ein fallender Körper für die einzelnen Zeiteinheiten durchmißt, im Verhältniß der ungeraden Zahlen zunehmen, und die ganzen durchlaufenen Räume sich verhalten wie das Quadrat der Zeit: so muß dasselbe Fallgesetz auch auf dem Jupiterplaneten Geltung haben, nur modifizirt, insofern unser Raummaß von fünfzehn Fuß für die erste Sekunde dort nicht mehr gelten kann, weil die Schwere an der Oberfläche des Jupiter 2½mal so groß ist als auf unserer Erde. Wenn nun sowohl die wesentliche Uebereinstimmung der Daseinskräfte als unsers Erkenntnißvermögens für das ganze Weltall erwiesen ist, so folgt daraus, daß eine gleiche Wesenseinheit auch

Digitized by Google

für den Schönheitssinn und das Gewissen gelte. Denn das Schöne ist ja nichts Anderes als die „erscheinende" Vernunft, und wenn für uns Erdbewohner die Symmetrie eine der umfassendsten Schönheitsformen ist, indem sie zugleich in einer der Hauptformen unseres Denkens, der Einheit von Gegensätzen, tief begründet liegt: so läßt sich nicht denken, daß die Wesen anderer Weltkörper die Symmetrie nicht schön finden sollten, weil auch ihr auf die Objekte gerichteter Sinn nicht anders als vernunftgemäß sein kann. Eben so gehört die Wechselwirkung mit seines Gleichen, die Nothwendigkeit, das individuelle Leben dem Leben der Gattung unterzuordnen, zur Natur eines vernünftigen Wesens, und da der Geist nur mit leiblichem Organe wirken kann, muß auch überall eine Entwickelung aus dem Unvollkommenen zum Vollkommneren, ein Kampf des Guten und Bösen, kurz ein wesentlich sittliches Leben sich gestalten, das wiederum ohne das religiöse nicht gedenkbar ist. Indem wir so die Natur in ihrer Totalität auffassen, erscheint die Naturforschung nicht mehr bloß als ein wissenschaftlicher, sondern als ein religiöser Akt, dessen Zweck und Ziel die Erkenntniß Gottes ist, und die Sittenlehre wie die Aesthetik wird zur Religion, indem jede auf den vollkommensten Geist zurückweist, dessen Bild in seiner Reinheit darzustellen die Aufgabe jedes Menschen ist.

Dieß eine kurze Uebersicht des Ganzen, welches aus einzelnen Abhandlungen besteht, die, zu verschiedenen Gelegenheiten verfaßt, doch unter sich im innigsten Zusammenhange stehen, und vom Verfasser so zusammengestellt sind, wie sie sich gegenseitig am besten einleiten, beleuchten oder ergänzen konnten. Die Uebersetzung aus dem dänischen Original ist vom Verfasser gleichfalls selber be-

Digitized by Google

sorgt, und die Sprache, obwohl hier und da ein wenig schwerfällig, ist voll Mark und Kraft. Um Art und Weise des berühmten Naturforschers dem Leser zu veranschaulichen, hebe ich Einiges aus. Die erste Abhandlung „das Geistige im Körperlichen" überschrieben, ist in Gesprächsform ausgearbeitet. Es heißt da u. A.:

Alfred. Wir nehmen die Gegenstände selbst nicht unmittelbar wahr, z. B. einen Baum, ein Haus, ein Buch; was wir eigentlich auffassen, ist der Eindruck, den das Ding in uns hervorbringt. Aber dieser Eindruck ist ja eine Wirkung, welche nicht ohne ein Thätiges in den Dingen hervorgebracht werden kann. Nur dieses also giebt sich uns zu erkennen

Sophie. Ich sehe nicht, wie ich dieses leugnen soll, und doch, wenn ich mir einen Metallklumpen, einen Stein oder Holzklotz denke, bin ich so weit entfernt, mir dabei etwas Thätiges vorzustellen, daß es mir vielmehr scheint, als sei Alles davon todt, so unbewegt, so ganz das Gegentheil jeder Thätigkeit, als ob die Natur der Körperlichkeit vielmehr im unwirksamen Sein, als in beständigem Wirken bestände.

Alfred. Aber diese Vorstellungsweise hält nicht die Probe der Erfahrung aus. Wenn Sie einen Stein auf einen andern legen, trägt dann nicht der unten liegende den oben liegenden?

Sophie. Gewiß; geschieht dieß aber durch eine Thätigkeit?

Alfred. Wie sonst? Wo etwas bewirkt wird, muß ja etwas Wirkendes sein. Im vorliegenden Falle wird bewirkt, daß der oben liegende Stein in seinem unablässigen Streben zu fallen aufgehalten wird.

Sophie. Ich weiß nichts darauf zu erwiedern, und

Digitized by Google

doch will es mir scheinen, als ob es einen todten Widerstand geben müsse.

Alfred. Sie thun wohl daran, Ihren Zweifel nicht zurückzuhalten. Ein unwirksamer Widerstand ist ein Unding, das öfter, als man glauben sollte, die Menschen betrogen hat; aber fürchten Sie hier nicht durch einen philosophischen Machtspruch abgewiesen zu werden. Die Aufklärung der Sache muß aus Ihrer eigenen Betrachtung hervorgehen. Lassen Sie uns daher auf's Neue unser Beispiel vornehmen. Glauben Sie nicht, daß der über dem andern liegende Stein diesen drückt?

Sophie. Gewiß!

Alfred. Und daß der unten liegende gedrückt wird?

Sophie. Versteht sich.

Alfred. Wird aber das, was gedrückt wird, nicht auch zusammengedrückt?

Sophie. Gewiß sehr oft; aber geschieht es immer? Es scheint mir nicht, daß ein Stein zusammen gepreßt wird, wenn man etwas darauf legt.

Alfred. Der Stein wird nur sehr wenig zusammengedrückt: man hat sich aber durch feine Messungen überzeugt, daß alle Körper zusammen gedrückt werden können.

Sophie. Um aber einen Stein zusammenzudrücken, bedürfte es doch eines ungeheuren Gewichts.

Alfred. Um ihn so weit zusammenzudrücken, daß er auch nur um ein Tausendtheil kleiner würde, möchte schon eine sehr große Kraft erforderlich sein; erfolgt aber der Druck mit geringerer Kraft, so wird zwar die Verkleinerung in eben dem Maße geringer, indessen

Digitized by Google

entspricht jedem noch so geringen Druck eine gewisse Zusammendrückung.

Sophie. Sehr wohl; wenn dieß durch Versuche erwiesen ist, bin ich weit entfernt, widersprechen zu wollen, da es mir ganz wahrscheinlich vorkommt.

Alfred. Sobald nun die drückende Kraft auf den Stein zu wirken aufhört, wird er sich von Neuem zu seinem früheren Raum ausdehnen.

Sophie. Ist dieses immer der Fall?

Alfred. Ja, wenn der Druck nicht so groß war, daß eine innere Zerquetschung statt fand.

Sophie. So begreife ich, daß der Körper, der gedrückt wird, einen steten Gegendruck gegen den ihn drückenden ausübt, und folglich, daß er einen wirksamen Widerstand dem entgegensetzt, der in seinen Raum sich einzudrängen strebt.

Alfred. Die Körper besitzen also eine innere Thätigkeit, vermittelst welcher sie ihren Raum ausfüllen. Wenn demnach Ihre Hand die Gegenwart dieses Tisches fühlt, so ist es eigentlich nur seine raumerfüllende Thätigkeit, welche sich Ihnen kund giebt, und jeder andere Eindruck, den Sie von körperlichen Dingen empfangen, ist gleichfalls nur Kundgebung einer Thätigkeit. Sie würden nichts sehen, wenn die Gegenstände nicht entweder die Kraft besäßen Licht zu entwickeln, oder etwas von dem Lichte, welches anders woher auf sie fällt, zurückzuwerfen u. s. w.

Ich mache hier einen kleinen Halt. Die Entwickelung eines Gedankens in Gesprächsform hat zugleich ein philosophisches und pädagogisches Interesse, und in letzterem will mir die vorstehende Auseinandersetzung nicht gefallen. Um zu erweisen, daß ein gedrückter Körper leben-

Digitized by Google

dige Kraft dem drückenden entgegenſetzt, bedarf es nicht der Thatſache, daß jener zuſammengepreßt wird; ja dieſes Beiſpiel iſt geradezu unpraktiſch, da mancher ſpröde Körper von einer Laſt zertrümmert, mancher weiche Körper (z. B. friſches Brod) zuſammengepreßt wird, ohne zu reagiren, alſo das Gegentheil beweiſt — reine Paſſivität. Der beſte Beweis, daß ein Körper dem andern ſeine Widerſtandskraft entgegenſetzt, iſt, wenn jener von dieſem ſich nicht aus der Stelle treiben, nicht zuſammenpreſſen läßt. Das Lüftchen, welches eine Flaumenfeder vor ſich hintreibt, vermag nicht den Stamm des Eichbaumes zu rühren oder zuſammenzudrücken, denn die widerſtehende Kraft iſt hier der drückenden bei weitem überlegen, während dort das Umgekehrte der Fall iſt. Das Pferd zieht den ſchwerbeladenen Wagen, weil ſeine Kraft die Beharrungskraft der Laſt überwindet; die Kraft eines Kindes läßt aber den Wagen in Ruhe, weil die Kraft der Schwere des Wagens größer iſt; ja das heftig anziehende würde von dem Wagen gezogen, d. h. herangezogen werden, wie denn jedem Druck ein Gegendruck entſpricht. In dem Maße, als das auf dem Tiſche liegende Buch den Tiſch drückt, wird auch das Buch von dem Tiſche gedrückt oder (um mit „Alfred" zu reden) zuſammengepreßt — und dieſer Druck des gedrückten Körpers auf den drückenden mußte hervorgehoben werden.

Ich laſſe die Redenden fortfahren:

Alfred. Was wir zunächſt von den Körpern wiſſen, iſt alſo, daß ſie krafterfüllte Räume ſind.

Sophie. So wäre denn das Körperliche dem Geiſtigen näher verwandt, als man ſich vorzuſtellen pflegt. Aber während mir hier eine Schwierigkeit aus dem Wege geräumt wird, begegnet mir eine andere.

Digitized by Google

Das Körperliche wird hier vor meinen Augen in einen Dunst, in ein Luftiges aufgelöst, das ich mit dem Zeugniß der Sinne nicht zu vereinen vermag.

Alfred. Sie scheinen sich vorzustellen, es sei eigentlich nur ein zu weit getriebener Gedanke, der uns auf diese Weise die Körper in Nebelgebilde, in Luft und Dunst auflöst. Aber was werden Sie sagen, wenn ich Ihnen versichere, daß zahllose, mittelst körperlicher Hülfsmittel unternommene naturwissenschaftliche Untersuchungen uns dasselbe lehren?

Sophie. Wie so?

Alfred. Das thut die Chemie.

Sophie. Von dieser Wissenschaft verstehe ich leider nichts.

Alfred. Das soll mich nicht abhalten, Ihnen erzählungsweise ein paar Beispiele daraus mitzutheilen. Eis ist ja ein fester Körper; wenn es aber von einer gewissen Wärmemenge durchdrungen wird, so wird es, wie allgemein bekannt, zu Wasser, und dieses selbe Wasser wird, von einer noch größeren Wärmemenge durchdrungen, zu einem unsichtbaren Dampf. Das, was hierbei die Menge bildet und sich durch's Gewicht bestimmen läßt, bleibt unter allen diesen Zustandsveränderungen unverändert dasselbe. Dieß gilt nun nicht nur vom Wasser, sondern von allen übrigen Körpern. Ich brauche Ihnen nicht zu sagen, daß das harte Eisen in starker Hitze flüssig wird; vielleicht aber dürfte es Ihnen neu sein, daß auch Eisen bei gewissen Hitzegraden in Dampf verwandelt werden kann. Ich führe dieses an, weil es den Alltagsbegriffen von der Körperlichkeit so auffallend widerspricht. Es ist, wie gesagt, ein allgemeines Gesetz, daß jeder Körper fest, tropfbar-

Digitized by Google

flüssig oder in Dampfform existiren kann, und ich bemerke nur hier beiläufig, daß Dampf- und Luftzustand in ihrem Wesen nicht verschieden sind. Aber ich bleibe dabei noch nicht stehen. Die einfachsten Körper scheinen am geeignetsten in luft- oder gasförmigem Zustand aufzutreten. Das Wasser, das so lange als Element betrachtet wurde, kann durch chemische Kunst in zwei Bestandtheile zerlegt werden, deren jeder für sich eine eigene Luftart ist, und dann vereinigt wiederum Wasser bilden, ohne daß diese Umwandelung Einfluß auf die Menge hätte. Um Ihnen nicht Gegenstände außerhalb des gemeinen Lebens zu nennen, erwähne ich nur, daß Zucker, Holz, Horn und viele andere feste Körper des Gewächs- und Thierreichs sich ebenfalls in luftartige Bestandtheile zerlegen lassen; ja es ist sehr möglich, daß alle Körper dereinst als aus luftartigen Grundstoffen zusammengesetzt erscheinen werden, aus Stoffen nämlich, welche ihren luftförmigen Zustand bei niedriger Wärmegraden als andere Körper zu behaupten vermögen.

Sophie. Ich glaube dieß gern, aber ich finde die Schwierigkeit dadurch dennoch nicht gehoben, wenn es auch den Worten nach so scheint.

Alfred. Ich habe dieß, aufrichtig gesagt, auch nicht erwartet. Sie haben schwerlich den rechten Ausdruck für Ihren Zweifel gefunden.

Sophie. Warum warnten Sie mich denn nicht?

Alfred. Weil ich glaubte, auch die Schwierigkeit, auf die ich hier Rücksicht genommen, sei ein Bestandtheil Ihres Zweifels, von dem Sie sich nicht volle Rechenschaft gegeben.

Sophie. Ich glaube, Sie haben Recht; aber welche andern Bestandtheile hat denn mein Zweifel?

Digitized by Google

Alfred. Sie vermissen in der Vorstellung, welche ich Ihnen von den Dingen gegeben, die Beständigkeit, an welche Sie in der Körperwelt gewöhnt sind. Auf das, was ich Ihnen weiter gesagt, werden Sie erwiedern: nicht nur die Dichtigkeit und Festigkeit allein ist es, was ich vermisse, wenn ich mir die Körper als bloße Raumerfüllungen denke; ich begreife gleichfalls nicht die Möglichkeit der vielfachen bestimmten und dauernden Gestalten, welche ich überall in der Körperwelt erblicke!

Der Zweifel, mit welchem Sophie die Aeußerung Alfreds aufnimmt: „daß die Körper krafterfüllte Räume seien", richtet sich aber auf einen ganz andern Punkt, den Herr Oersted hätte hervorheben sollen; es ist der Zweifel des gemeinen Menschenverstandes, der nicht zu begreifen vermag, wie die unsichtbare Kraft zugleich sichtbare Wirkung, wie ein Körperliches zugleich etwas Geistiges sein solle, und dem es ist, als wolle man die kompakte Masse in Dunst und Nebel auflösen, wenn man sie als wirksame Kraft darstellt. Die Beispiele aus der Chemie, daß z. B. Wasser aus zwei Luftarten bestehe und so jeder Körper in ein Luftiges aufgelöst erscheint, vermehren nur die Schwierigkeit, denn der sinnliche Mensch ist nur zu sehr geneigt, sich die „Kraft" als feine Materie vorzustellen, wie im Hebräischen Geist und Wind dasselbe Wort haben. Aber Sauerstoff und Wasserstoff und der feinste Aether bleiben doch immer raumerfüllende Materie, also der gerade Gegensatz der raumerfüllenden Kraft, und auf diese, den Geist im Körperlichen, hat es doch Alfred abgesehen.

Der gemeine Mann, welcher weder Philosophie studirt, noch Chemie getrieben hat, denkt sich die Seele

Digitized by Google

(den Geist) des Menschen wie einen Bewohner desjenigen Hauses, das wir den menschlichen Leib zu nennen pflegen. Stirbt dieser Leib, so macht derselbe unstudirte gemeine Mann wohl das Fenster auf, nicht allein der frischen Luft willen, sondern damit die Seele ungehindert hinausschwirren, durch den Himmelsraum segeln und etwa auf einem neuen Weltkörper anlangen möge, um sich dort wieder in einem Leibe, jedenfalls in einem verklärteren, häuslich niederzulassen. Auf derselben Ansicht beruht der Glaube des Orientalen an die Seelenwanderung, beruht die Vorstellung der alten Griechen von den leiblosen Seelen, die Schatten gleich im Hades umherflattern. Diese dem vulgären Bewußtsein bis auf den heutigen Tag noch so plausible Vorstellung ist aber keineswegs so unvernünftig, als Mancher denkt, denn sie will die Selbstständigkeit des Geistes gegenüber der Materie retten, sie stellt den Unterschied als solchen ohne die Einheit hin, sie trennt die Ursache von der Wirkung, um die Ursache desto sicherer zu haben, gleichwie sie die Schöpfung der Welt aus dem Nichts hervorgehen läßt, um Gottes schaffende Allmacht als solche festzuhalten. Die Form dieser Auffassung ist nicht die rechte, wohl aber Sinn und Zweck. Keine Naturforschung und keine Philosophie wird uns überzeugen, daß Geist und Materie Eins und dasselbe seien, daß die Ursache nichts Anderes sei als die Wirkung — wir werden fort und fort Ursache und Wirkung unterscheiden, und der bunten Mannigfaltigkeit der Außenwelt eine Einheit der Innenwelt entgegensetzen, welche beharrlich ihr Dasein behauptet, auch wenn jene untergeht und sich verändert. Wir müssen da freilich auf unser eigenes Selbstbewußtsein zurückgehen, denn aus der äußern Erfahrung läßt sich die Selbstständ-

Digitized by Google

digkeit des Geistes nicht beweisen, weil da uns nur Abhängigkeit entgegentritt, immer nur Wirkung, Gewordenes erscheint, nie das Schaffen und Werden in seinem Grunde. Wir müssen an diese Selbstständigkeit glauben, wie wir an einen Gott glauben, ohne im Stande zu sein, diesen Glauben wie einen mathematischen Lehrsatz zu demonstriren und zu beweisen. Aber ohne diesen Glauben können wir weder die Natur erkennen, noch philosophiren — er liegt als Axiom allem Erkennbaren zum Grunde, und weil er seine Gewißheit in sich selber hat, ist er mehr als bloßes Wissen, das erst durch ihn den Adel gewinnt.

Alfred. Alle Dinge sind verwirklichte Ideen, aber so, daß jedes für sich die Idee nur in höchst beschränkter Gestalt ausdrückt, wogegen sämmtliche unter dieselbe Idee fallende Naturerzeugnisse die Idee ihrer ganzen Fülle verwirklichen; indessen ist jede in der endlichen Welt auf diese Weise verwirklichte Idee wieder nur ein Glied einer höhern, umfassenderen. So ist die Idee einer jeden Thierart nur ein Glied in der Idee des ganzen Thierreichs, diese wiederum ein Theil einer noch umfassenderen Idee, welche beides, Thier- und Pflanzenreich, in sich begreift; diese ist wiederum ein Glied der ganzen Idee des Erdballs, welche sich uns als eine in sich selbst abgeschlossene kleine Welt darstellt, aber nichts desto weniger abermals nur ein Glied eines noch höheren Systems ist.

Hermann. Ist aber dieser Zusammenhang Wirklichkeit und nicht lediglich Erzeugniß unseres eigenen Denkens?

Alfred. Die Natur selbst zeigt uns, daß er ihr Werk ist. Unsere Untersuchungen über die Bildung der Erde haben uns, wie bereits erwähnt, gelehrt, daß sie sich in einer langen Reihe von Zeitaltern entwickelt

Digitized by Google

hat, daß auf jeder neuen Entwickelungsstufe neue Pflanzen- und Thierarten sich gebildet, welche in Bau und Gestaltung den Erzeugnissen des gegenwärtigen Erdalters eben so sehr ähneln, wie verschiedene Ausführungen desselben Grundgedankens einander ähneln müssen. Es ist ferner wichtig, den Entwickelungsgang zu beachten. Die Natur hat mit den auf der niedrigsten Stufe stehenden Thieren und Pflanzen begonnen, und ist in den folgenden Zeitaltern nach und nach zu höhern Bildungen heraufgerückt, welche indessen auf den frühern Bildungsstufen immer ein weniger hoch entwickeltes Schöpfungsreich ausmachten, als dasjenige, welches die Erdoberfläche gegenwärtig trägt. Man nehme hinzu, daß die höheren Thierarten in ihrem embryonalen Zustande von anderen Entwickelungsstufen ausgehen, denen verwandt, auf welchen die niederen Thiere stehen bleiben, und daß sie von diesen aus eine Reihe von Stufen durchlaufen, ehe sie die ihnen als Ziel bestimmte erreichen.

Hermann. Nichts weiter; ich erkenne das Gewicht deiner Gründe.

Alfred. So baue ich denn auf dem Zugestandenen weiter. Der Erdball ist also ein Glied unseres Sonnensystems, mit dem er sich entwickelt hat und mit dem er in unaufhörlicher Wechselwirkung steht. Die Idee des Erdballs ist folglich in der des Sonnensystems eingeschlossen; aber in ähnlicher Weise ist dieses wiederum ein Glied des zunächst höheren Systems, eines Systems von Sonnen, welches uns die Milchstraße zeigt, und in dem unsere künstlichen Sehwerkzeuge uns so viel haben erblicken lassen, was den bloßen Sinnenmenschen ewig ein Geheimniß bleiben wird. Dieses

Digitized by Google

unsern Begriffen nach ungeheure System ist darin wieder ein Glied eines weiteren, noch höheren, und so fort über alle Grenzen hinaus. So baut sich in unermeßlicher Ausdehnung ein unermeßliches Ganze auf, das alle im Dasein verwirklichte Ideen umfängt; aber diese Unendlichkeit von Ideen ist zugleich beschlossen in einer wirkenden Idee, in einer unendlich lebenden Vernunft.

Hermann. Nun getraue ich mir die Antwort voraus zu sagen, die du auf die Frage geben wirst, welche unser Gespräch veranlaßt hat. Das Körperliche und das Geistige sind im lebendigen Gedanken der Gottheit, deren Werk alle Dinge sind, unzertrennlich vereinigt.

Sophie. Aber mir scheint der Mensch nach dieser Anschauung nur das vornehmste Thier, kein freies Vernunftwesen zu sein.

Alfred. Auf den ersten Anblick könnte dieß scheinen; aber wir müssen bedenken, daß sich der Mensch vor allen irdischen Geschöpfen dadurch auszeichnet, daß die Vernunft, der alle ohne Bewußtsein gehorchen, bei ihm zum Selbstbewußtsein erwacht ist. Dadurch ist er frei, aber wohlgemerkt nur in dem Sinne, als ein endliches Wesen es sein kann.

Wer sich bloß auf den Boden der äußern Erfahrung stellt, für den fällt Geist und Körper, Kraft und Materie zusammen; für den ist der menschliche Geist auch gestorben, wenn der menschliche Leib aufhört zu sein, denn die Kraft ist ja nur, insofern sie wirkt, und wo sie nicht wirkt, da ist sie auch nicht. Dasein ist ja nichts Anderes als zeitlich und räumlich sein. Die innere Erfahrung sagt uns aber, daß der Geist mehr ist als die Materie,

Digitized by Google

daß sein Leben über die materielle Existenz hinausreicht. Weil die Wirksamkeit des Geistes an ein leibliches Organ gebunden ist, weil die Funktionen des geistigen Lebens auf das Innigste mit denen des leiblichen zusammenhängen, so können wir ohne Kenntniß der physischen und chemischen Gesetze des organischen Lebens allerdings keine Psychologie herstellen, aber man hüte sich wohl, die Wissenschaft des Geistes in chemische und mathematische Formeln bannen zu wollen. Man würde von einem Extrem in das andere, den krassesten Materialismus gerathen. Wollen wir überhaupt noch von „Geist" sprechen, und einen Geist im Menschen wie in der Natur anerkennen, so müssen wir den Geist, obwohl er sich räumlich und zeitlich in der Menschenwelt wie in der übrigen Natur offenbart, als ein über alle Zeit und Raum Erhabenes fassen, das sich weder zählen noch messen läßt. Wohl muß der Geist, um zu wirken, äußerlich werden, leiblich sich offenbaren, aber sein Wesen ist deßhalb nicht in der Leiblichkeit und Körperlichkeit aufgegangen, so gut die Wurfkraft aus einem Arme nicht entflohen ist, wenn ich einen Stein geworfen habe. — Die Wurfkraft kommt bloß zur Erscheinung in dem Wurf, aber sie ist nicht auf den Einen Wurf beschränkt, geht nicht in der Wirkung auf. Der Leib ist eine Wirkung des Geistes. Der Geist als solcher ist ein über die Natur schlechthin Erhabenes, welches bei allem Wechsel der Raum- und Zeitverhältnisse sich gleich bleibt. Der Geist ist die unveränderliche Vernunft, das Selbstbewußtsein, die Kraft, die sich selber weiß und hat, indem sie ihre Aeußerungen als von ihr ausgehend anschaut und in der Einheit mit ihnen sich doch unterscheidet. Die Seele ist in jedem Moment eine andere, weil der Zustand des Leibes in jedem Mo-

Digitized by Google

ment sich ändert, der Geist ist das beharrliche Ich, die reine, über Wolken und Nebel strahlende Sonne. Diese kann verdunkelt werden, daß ihr Licht ganz erloschen scheint, z. B. in Krankheiten des Leibes oder der Seele, dann kann der Geist auf seinem verstimmten Instrument nicht spielen, und es kommen Mißtöne. Die Art und Weise des geistigen Lebens ist durch das Körperliche bedingt, aber es geht nicht im Körperlichen auf. Darum unterscheidet das Ich zwischen seiner Seele und seinem Leibe und seinem Geiste, was die thierische Seele nicht kann, weil diese ganz in dem natürlichen Sein aufgeht. Wenn der Körper leidet, muß die Seele leiden, aber der Geist leidet nicht, wenn er nicht will, zum Beweise, daß er Theil hat an dem Leben Gottes, der wohl in der Natur sich offenbart und durch dieselbe wirkt, aber doch zugleich das über alle Natur absolut Erhabene ist. Gott ist darum nicht ein Zweites, Anderes neben der Natur und außer derselben, er lebt nur, insofern er die Natur schafft und in ihr sich gegenständlich wird, aber er ist darum noch nicht Eins und Dasselbe mit der Natur, weil er sie produzirt — er ist das Subjekt derselben, gleichwie der Menschengeist das Subjekt seiner Gedanken ist, eins mit ihnen und verschieden von denselben. So ist auch der Geist des Menschen kein Zweites, Anderes neben der Seele und dem Leibe; Leib, Seele und Geist sind Eins, der lebendige Organismus, den wir „Mensch" nennen, aber der Geist ist das Lebensprinzip, das Leib und Seele zu seinen Werkzeugen hat und erst den Menschen zum Menschen, d. h. zu einer selbstbewußten Seele macht. Mit dem Selbstbewußtsein setzt der Geist zugleich seine Einheit mit der Materie und seinen Unterschied von derselben, mit dem einfachen „Ich" ist des Menschen

Digitized by Google

Herrschaft über die Natur besiegelt. Indem der Geist in der Natur ist, ist er zugleich über ihr, weil sie sein Werkzeug ist, weil er sie beherrscht, weil sie seinetwegen da ist, ihn offenbaren muß, nur durch ihn Leben und Dasein hat.

Gleichwie der denkende Geist verschiedene Gedanken hervorbringt und darin sich offenbart, aber an sich immer die Einheit in der Mannichfaltigkeit seiner Schöpfungen bleibt, oder wie das Bild des Malers, der Tempel des Baumeisters, die sinnliche Darstellung einer übersinnlichen Gedankeneinheit ist: so nennen wir auch die Natur einen Gedanken, ein Kunstwerk Gottes. Jedes einzelne Naturding ist eine besondere, individuelle Ausführung der Idee der ganzen Schöpfung. Diese Idee erscheint, ihre Einheit löst sich auf in eine Mannichfaltigkeit räumlicher und zeitlicher Verhältnisse, aber nur durch diese Mannichfaltigkeit erkennen, fühlen, schauen wir die Einheit. Wir haben in jedem Kunstwerke ein Analogon, wie das Eine zugleich ein Mannichfaltiges von Theilen werden, die „übersinnliche Idee" in „sinnlicher Erscheinung" sich darstellen kann. Das schöne Gemälde ist nur ein solches, hat nur Existenz durch den Geist, der die verschiedenen Formen und Farben zur Einheit verknüpft, der in ihnen waltet und lebt. Die körperlichen Farben, der Stoff, den der Künstler anwendet, um das Gemälde hervorzubringen, machen nicht das Wesen desselben aus, sie sind nur Mittel für die Offenbarung des Geistes, der dem Gemälde die Existenz verliehen, von dem es ausgegangen. Die schaffende Idee des Malers lebt in seinem Gemälde, aber das schaffende Subjekt geht nicht in seinem Geschöpfe auf! Das Gemälde ist nur das Aeußere von einem Innern, dem selbstbewußten Geiste des Künstlers.

Digitized by Google

Denkt man sich nun die Natur nach ihrem Innern (ihrem Geiste), so sind alle Ideen der Dinge die übersinnlichen, geistigen Einheiten, und die sichtbaren Dinge sind die Ausführung, die objektive Darstellung dieser Ideen. Der große Unterschied zwischen dem Schaffen des Künstlers und dem des Naturgeistes beruht aber darin, daß dieser den Stoff zu seinen Werken nicht von Außen zu nehmen braucht, vielmehr enthalten seine Ideen den vollständigen Grund sowohl des Stoffes als der Form der Dinge, mithin ihrer ganzen, leiblichen wie geistigen Existenz. Das Schaffen ist daher ein Realwerden, ein Räumlich- und Zeitlichwerden von Ideen, welche die übersinnliche Grundlage der Dinge sind, und das Wort „Natur" erscheint hier in seiner wahren ursprünglichen Bedeutung als „Geburt der Dinge" (natura rerum), nämlich aus den Ideen. Da nun der Mensch, als Bild Gottes, seinem ewigen Grunde und Ursprunge nach ebenfalls eine Idee in Gott sein muß (die Thatsache, daß der endliche Menschengeist nur lebt durch den unendlichen Gottesgeist, wird von unserer Vernunft im Glauben an Gott unmittelbar angeschaut): so folgt daraus die Einheit oder wesentliche Verwandtschaft des übersinnlichen Menschen mit Gott, und der Mensch hat darum das Vermögen, die Ideen der Dinge zu erkennen oder sich derselben bewußt zu werden. Aus gleichem Grunde versteht ja auch der Kunstsinnige den Geist der Kunstwerke, die er anschauet, er versteht sie vermöge der Einheit des menschlichen Geistes.

Die zweite Abhandlung „der Springbrunnen" überschrieben, wiederum ein Gespräch, behandelt an dem vorliegenden Falle die für die Aesthetik höchst bedeutsame Wahrheit, daß die Naturwissenschaft die ästhetische Natur-

Digitized by Google

betrachtung recht wohl zu erklären vermag, wenn sie auch nicht im Stande ist, die Eindrücke, weil sie der Empfindung angehören, vollkommen in Begriffe aufzulösen. Weil die in der Natur waltende Vernunft mit der in unserm Geiste sich offenbarenden wesentlich Eins ist, so muß auch ein inniger Zusammenhang zwischen der äußern Natur und den Eindrücken, die wir von derselben empfangen, Statt finden. „Ich finde überall, wo eine Mannichfaltigkeit von Naturgesetzen unter einer herrschenden Einheit zusammenwirkt, eine Fülle von Gedanken, und ich behaupte, unser innerer Sinn, der nach denselben gebildet ist, faßt dieß als Schönheit auf." Auch bei demjenigen, was wir „erhaben" nennen, macht sich eine unbewußte Vernunft in der Natur geltend. „Meiner Meinung nach erscheinen bei den Menschen im Allgemeinen, sie mögen nun zur klaren Einsicht einer die ganze Natur durchdringenden Vernunft gekommen sein oder nicht, gemäß der allgemeinen vernünftigen Harmonie die Natureindrücke in Uebereinstimmung mit dieser verborgenen Vernunft. Das heftig bewegte Meer, der Sturm, der Blitz verkünden sich uns als Mächte, in denen der unbekannte (?) Geist der Natur sich offenbart. Ein verwandtes Gefühl in uns erregt das Weitausgedehnte, das Himmelsgewölbe, eine große Meeresfläche, eine mächtige Gebirgsmasse. Solche treten uns als Werke der unendlichen Naturmacht entgegen und erwecken in uns das Gefühl des Unabhängigen, Allbeherrschenden." Das ist wahr, aber nicht die ganze Wahrheit. Wohl hat das Erhabene das mit dem Schönen gemein, daß es in der Anschauung des Objektes dem Subjekte die eigene Harmonie zur Empfindung bringt, aber solches geschieht bei dem Erhabenen durch die Disharmonie. Der erhabene Gegenstand muß über das

Digitized by Google

harmonische Maß, über die proportionirte Ordnung seiner Theile hinausgehen, muß (ganz verschieden von dem Schönen) den äußeren Sinn gefangen nehmen, ihn an seinen Schranken scheitern lassen, ja ihn sogar bedrücken und verwirren, damit der innere Mensch sich erhebe und in dem Objekte seine Erhabenheit anschaue. Eine Gewitternacht, ein Orkan, eine wilde, einsame Felsenpartie ist an sich nichts Schönes; aber weil diese Gegenstände feindlich auf die sinnliche Existenz oder Fassungskraft des Menschen eindringen, erwacht in diesem das Bewußtsein seiner unendlichen geistigen Ueberlegenheit über die Natur, er vertieft sich in das Objekt, um seiner Freiheit bewußt zu werden und ihrer sich zu freuen; er spielt mit dem erhabenen Gegenstande, weil er sich als den Herrn desselben weiß. Für Viele (unter andern auch für den Rezensenten) ist es ein Hochgenuß, an einem finstern, stürmischen und regnerischen Novembertage spazieren zu gehen, und dem Sturm und Regen Trotz zu bieten, und die äußere Disharmonie stellt die innere Harmonie wieder her. So zeigt sich auch im Erhabenen die Natur des Schönen, daß es dem Menschen Freude, Befriedigung, volle Genüge des Daseins gewährt. Aber um ihre Einheit zu verstehen, muß man zuvor ihren Unterschied scharf hinstellen. Das Schöne beruht in der Uebereinstimmung der Idee mit der Erscheinung, das Erhabene in dem Herauswachsen jener über diese, in der Macht des Geistes über die Natur.

Hier kommt ein schwacher Punkt in der Aesthetik des Herrn Oersted's zu Tage. In dem lobenswerthen Bestreben, überall die Einheit des Geistes in der Natur festzuhalten, wird er einseitig, und möchte die ganze Poesie in die Grenzen der Naturwissenschaft bannen, sie

Digitized by Google

im Reich des „Wirklichen" festhalten. Wie aber im Erhabenen die Idee hinüberwachsen muß über die Erscheinung, damit der Mensch seiner übersinnlichen Bestimmung eingedenk bleibe, und, durch den Reiz des Schönen verführt, nicht im Reich der Sinnlichkeit erschlaffe, so stellt die Poesie ein selbstständiges Reich der Einbildungskraft hin, die sich oft wenig an das Naturgesetz und die Wissenschaft bindet, damit die Phantasie ihres an Raum und Zeit nicht gefesselten Lebens sich freue und den Geist seine Ueberlegenheit über die natürliche Existenz empfinden lasse. Vortrefflich ist das, was der Verfasser in der dritten Abhandlung: „Ueber das Verhältniß der Naturauffassung des Denkens und der Einbildungskraft" sagt, daß die Wahrheiten, welche Nachdenken und Beobachtung der Natur lehren, reichen Stoff für die Einbildungskraft enthalten, daß, je tiefer unsere Anschauung das Weltgebäude durchdringt, um so mehr Geheimnisse sich dem erstaunenden Blicke enthüllen und die Seele in eine dichterische Stimmung versetzen. Aber der Naturforscher muß dennoch dem Dichter gestatten, wenn dieser seine eigenen Wege geht; er muß es geschehen lassen, daß dieser immer noch die Sonne sich um die Erde drehen, in den Flüssen, Quellen und Wäldern Nymphen und Dryaden hausen, den Elfenkönig Oberon durch die Luft segeln und sein Zauberhorn blasen, ja den Satan mit dem lieben Gott in höchst eigener Person erscheinen und gemüthlich konversiren läßt. Die ästhetische Wahrheit ist ja, wie der Verfasser das hervorhebt, eine andere, als die wissenschaftliche; darum adoptirt die Poesie manchen Aberglauben, gegen den die Wissenschaft mit allen Waffen zu Felde zieht. Nun hat der Verfasser zwar vollkommen Recht, gegen den Aberglauben (in der vierten Abhandlung

Digitized by Google

„Aberglaube und Unglaube in ihrem Verhältniß zur Naturwiſſenſchaft") zu eifern, inſofern er auf das Leben des Menſchen hemmend und ſchädlich einwirkt, aber er verkennt doch die religiös-poetiſche Seite deſſelben, wenn er die Götterlehre der Alten, die Myſtik des Mittelalters, die Romantik der neueren Zeit in Bauſch und Bogen als Aberglauben verdammt. In dieſem Aberglauben, ſofern er ſich organiſch aus dem Volksleben entwickelt hat und geſchichtliches Moment geworden iſt, liegt eine tiefe Wahrheit und unbeſtreitbare Berechtigung. Die Griechen mußten die Naturkräfte perſonifiziren und die Götter menſchlich darſtellen, um die menſchliche Perſönlichkeit in ihrer Freiheit vor der orientaliſchen Unfreiheit zu retten, und ihre äſthetiſche Harmonie mit der Religion wirkt noch fort und fort als Moment des geſchichtlichen Menſchenlebens; ihr Aberglaube iſt einerſeits von unſerer fortgeſchrittenen Bildung negirt, aber auch aufgehoben in dem Sinne von erhoben und conſervirt. Ebenſo hat die Poeſie des Mittelalters der neuen Zeit eine gewiſſe Innigkeit und Gefühlswärme erhalten, an der ſich die Gegenwart immer noch ſtärkt und erfriſcht, obwohl wir den mittelalterlichen Aberglauben großentheils abgeſtreift haben. Was wäre das auch für eine nüchterne Zeit, wenn wir alle Nachwirkungen des „Aberglaubens" früherer Zeitalter vernichten wollten! Im Sinne dieſer Anſicht dürften wir der Jugend kein Märchen erzählen und die griechiſche Mythologie wäre von zweifelhaftem Werthe. Aber wie ſo arm und entblößt von aller Innigkeit und Sinnigkeit wäre die Weltanſchauung eines Knaben, der nicht die Natur mit Weſen ſeiner Phantaſie bevölkert, der die Naturkräfte nie als lebendige Einzelweſen angeſchaut, nie ſich an den zur Erde herabgeſtiegenen Göttergeſtalten er-

Digitized by Google

freut und erhoben hätte! In dem Bildungsgange des Einzelnen wiederholt sich die Entwickelung der Menschheit; die Form, in welcher die Wahrheit dem Menschen entgegentritt, ist in jedem Altersstadium eine andere, aber die Wahrheit bleibt. Wenn die religiös gestimmte Phantasie das Göttliche, Uebersinnliche in zeitliche und sinnliche Gestalten kleidet, um das Unanschaubare sich vorstellig zu machen, wenn auf einer gewissen Stufe der Entwickelung der schaffende Gott nicht anders gefaßt werden konnte, als unter dem Bilde eines Werkmeisters, der in Tagewerken das große Weltgebäude aufrichtet, oder wenn die das jüdische Volk leitende Vorsehung als vor dem Heere herziehende Feuersäule angeschaut wird: so ist das allerdings unwahr im Sinne des wissenschaftlichen Verstandes, aber vollkommen wahr für das religiöse Gemüth, das der Thätigkeit der dichtenden Phantasie nicht entbehren kann. Mag die Wissenschaft immerhin Alles nach Naturgesetzen erklären, die Religion wird mit Ueberhüpfung der Zwischenglieder Alles immer auf die erste Ursache, auf Gott, zurückführen, sie wird Regen und Sonnenschein von Gott erbitten und um Abwendung der langen Dürre in Gebeten sich zu Gott wenden, obschon der wissenschaftliche Verstand sagt, daß Regen und Trockniß im natürlichen Connex der Naturkräfte gegründet sei und nothwendig so erfolgen müsse. „Unter die Begebenheiten", sagt der Verfasser, „in denen die Menschen geneigt gewesen sind, Aeußerungen einer menschlich-willkürlichen, ich möchte fast sagen, launenhaften Machtvollkommenheit der Gottheit zu sehen, gehören die Witterungsveränderungen. Daß Gott Regen oder Dürre, Ungewitter oder Stille, in der Art wie ein irdischer Herrscher Wohlthaten oder Strafen austheilt, verhängen sollte, ist eine Einbildung, die sich

Digitized by Google

bis auf unsere Tage bei der Menge behauptet hat und vielleicht nicht so bald verschwinden wird. Mittlerweile zeigt es sich bei jedem unserer Fortschritte in der Kenntniß der Luftbegebenheiten, daß diese nach allgemein gültigen Naturgesetzen vor sich gehen: die Wärme kann an einem Orte nicht ungewöhnlich groß werden, ohne sich an einem andern zu vermindern; die Richtung, die der Wind in einem Lande nimmt, ist von denen abhängig, die in allen andern Statt finden; dieselbe Veränderung, welche in dem einen Lande Dürre verursacht, giebt dem andern Ueberfluß an Regen. Je vollkommener die Allgemeingültigkeit der Gesetze, wonach dieß Alles geschieht, eingesehen und die Kenntniß davon verbreitet wird, um so mehr wird jene abergläubische der Gottheit unwürdige Meinung von einer willkürlichen Vertheilung solcher Naturgaben verschwinden." Man sieht, der Verfasser faßt die Sache zu schroff auf. Die Wissenschaft und Kunst, Moral und Aesthetik, obschon sie alle im Wesen des vernünftigen Menschengeistes zusammenkommen und nur Strahlen von demselben Mittelpunkte sind, haben doch jede ihr eigenes, unabhängiges Gebiet, auf welchem sie von ihren Nachbarn keine Befehle annehmen und sich keine Vorschriften machen lassen. Wie sich die Naturwissenschaft, welche lange unter der Oberherrschaft der Religion stand, nun von dieser losgemacht hat, um ihre eigene Gerichtsbarkeit zu üben: so soll man es nunmehr auch nicht der Religion zumuthen, in der Form der Wissenschaft aufzutreten und unter deren Regel sich zu beugen. Ein kindlich frommes Gemüth wird sprechen: Gott donnert und Gott blitzt, wird dem lieben Gott für einen warmen, erquickenden Regen nach langer Dürre danken, wird Krieg und Pestilenz als Strafgerichte Gottes ansehen — trotz der Wis-

Digitized by Google

senschaft, die Alles nach Naturgesetzen geschehen läßt. Dabei stimme ich aber vollkommen dem Verfasser bei, wenn er die Meinung über den Aberglauben bekämpft, welche ihn zum Schoßkinde vieler Gebildeten macht, indem man sagt: er sei poetisch, und darüber klagt, daß die genaue Kenntniß der Naturgesetze unsere Naturauffassung prosaisch mache. Ich will überhaupt auf keine Weise dem Aberglauben das Wort reden, nur möchte ich den Begriff nicht so weit ausdehnen, als es der Verfasser gethan hat. Was über den Mißbrauch der Worte „poetisch" und „prosaisch" gesagt wird, ist sehr beherzigenswerth.

„Ich weiß sehr wohl, daß sich Viele durch das verwirrende Spiel, welches mit den Worten poetisch und prosaisch getrieben worden ist, haben irre leiten lassen. Wie bekannt, ist die ursprüngliche Meinung des Wortes prosaisch nur eine Bezeichnung der Redebeschaffenheit, wodurch sich diese vom Verse unterscheidet; später hat man es ebenfalls sehr passend auf Alles angewendet, was sich dem dichterischen Geiste feindlich zeigt, und so gebraucht bezeichnet es mit Recht etwas Niedriges und Geistloses. Später aber ist es auf eine sehr unvernünftige und irreleitende Weise zur Bezeichnung dessen, was nicht dichterisch ist, verwendet worden, wodurch dann die tiefste Einsicht und das tiefste Wissen etwas Prosaisches wird. Oft hört man von Wahrheit und Wirklichkeit als von prosaischen Dingen reden, die der Poesie weichen sollen. Diejenigen, welche diese Sprache führen, täuschen sich selbst durch den grundfalschen Gedanken, daß jede Auffassung des geistigen Inhalts des Daseins, welche in der Dichtung eine ansprechende Ausdrucksform findet, dieser Form ausschließend angehören sollte; und während man sich doch

Digitized by Google

nicht verbergen konnte, daß die höchsten Ideen sich auch in der Wissenschaft ausgedrückt und oft herrlich ausgedrückt finden, verfiel man auf den verzweifelten Gedanken, dieß Alles für poetisch zu erklären, wie man gewisse eifrige Freimaurer alle Moral für Freimaurerei und alle guten Menschen für Freimaurer erklären hört. In eben diesem Geiste behauptete ein ausgezeichneter deutscher Schriftsteller (Fr. Schlegel), welcher seiner Zeit viel zu dieser Verwirrung beitrug, Spinoza sei poetisch. Nein, Wahrheit und Wirklichkeit sind als solche weder poetisch noch prosaisch; der höchste Aufschwung des Geistes gehört weder ausschließlich der Poesie noch der Prosa an, sondern er ist gemeinschaftliches Eigenthum; dem Heiligthum des Geistes die Bezeichnung poetisch vorbehalten zu wollen, ist ein verderblicher Mißbrauch der Sprache."

Die Rüge ist begründet, aber nicht ganz, und der Vorwurf zu schroff hingestellt. Wenn der Mensch, sei er denkend oder handelnd, seine Thätigkeit auf das Höchste richtet, den absoluten Geist in sich, dem bedingten und beschränkten Geiste, zum Bewußtsein bringt, so wird der ganze Mensch ergriffen; im Forschen nach dem Urquell und der Einheit alles Seins wird das Gemüth in einen solchen Schwung versetzt, daß sich zu dem Denken das Dichten gesellt, die Einbildungskraft dem Verstande ihre Flügel leiht und die sprachliche Darstellung des Gedankens eine poetische Weihe erhält. Darum ist die Religion wesentlich poetisch, weil sie das Höchste zum Gegenstand hat, darum wird auch jede in der Tiefe und Ganzheit geschöpfte Philosophie poetisch, weil die Wahrheit zugleich gedacht und empfunden wird, und zum Wissen sich das Glauben gesellt. Fr. Schlegel hat ganz Recht, wenn er von Spinoza sagt, er sei poetisch; von Hegel und Schel-

Digitized by Google

ling könnten wir dasselbe behaupten. Jeder Naturforscher, wenn er das All mit seinem geistigen Auge umfaßt, und in dem Besonderen das Allgemeine, in dem Einzelnen das Ganze sich spiegeln sieht, wird poetisch; — ich erinnere nur an Alex. v. Humboldt. Das Wort „poetisch" ist ja nur ein Epitheton, und wenn wir von einer wissenschaftlichen Darstellung sagen, sie habe poetischen Schwung oder sie sei poetisch, so wollen wir damit nicht sagen, sie sei eine Poesie. Schade, daß unsere modernen Poeten das Wort „poetisch" so sehr um allen Kredit gebracht haben, und daß man alle Produkte der Phantasie, die man in poetische Formen gegossen hat, mit diesem Namen beehrt. Früher war der Dichter ein Prophet und gottbegeisterter Sänger, poëta und vates; seitdem aber die Poesie zum Handwerk geworden ist, sind ihre Jünger oft weder das Eine noch das Andere.

Oersted wundert sich, daß die Entdeckung des Blitzableiters noch keinen Dichter gefunden hat, der dieses Faktum zum Gegenstande begeisternder Darstellung gemacht. „Die Entdeckung war die Frucht wissenschaftlichen Denkens, ward aber durch eine Heldenthat in die Welt eingeführt; denn der Erfinder leitete das elektrische Feuer der Gewitterwolke durch eine Handlung herab, durch welche er sein Leben wagte. Sein junger Sohn war sein Gehülfe: man denke sich die innere Spannung des Erfinders vor dem Versuch, die unschuldige aber heldenmüthige Theilnahme des Sohnes, das Siegesgefühl nach dem Versuch. Was die Theilnahme des Sohnes betrifft, so steht dem Dichter die Wahl frei, ob er voraussetzen will, der Vater habe der Gefahr gar nicht gegen ihn gedacht, oder er habe ihm diese mitgetheilt, aber nur, um

Digitized by Google

ihn auf die Probe zu stellen, ihm die Vorkehrungen verschwiegen, die er zu seiner Sicherheit getroffen, während er sich selbst nothwendiger Weise der Gefahr aussetzen mußte. Man denke sich ferner das wiederholte Geschrei des Vorurtheils gegen die Blitzableiter, aber zugleich die Vernichtung des letzteren, als die Sache in der Erfahrung eine große Bekräftigung fand" ꝛc. Ich meine, das würde ein höchst langweiliges Gedicht werden, das die Entdeckung eines Naturgesetzes besingen wollte, einer Thatsache, welche die Phantasie geradezu abkühlt, den trockenen Verstand in Anspruch nimmt, die Mannichfaltigkeit der Erscheinung in die Einheit der Regel schnürt. So lange man sich den Blitz in der Hand eines Jupiter, von dessen mächtiger Hand geschleudert und vom Hephaistos fabrizirt, vorstellen konnte, oder mit dem amerikanischen Wilden den Donner als den rollenden Wagen, und den Blitz als Tagewerk des „großen Geistes" betrachten kann: so lange steht man auf dem Boden der Poesie. Wenn Göthe mit Benutzung der Volkssage den feuchten Herbstnebel, die Schauer der kalten Nacht mit ihren Irrlichtern und Gespensterformen zum „Erlkönig" personifizirt, der das schwache, der Naturmacht erliegende Kind tödtet: so ist das hochpoetisch, aber ein Naturforscher, der experimentirend und beobachtend mit dem kalkulirenden Verstande an die Natur herantritt, würde selbst durch einen Göthe kein poetischer geworden sein, so wenig als der Sohn des Naturforschers, welcher den Versuchen seines Vaters zum Opfer fiel. Man muß die Naturdinge personifiziren, die Naturgesetze zu handelnden, vernünftigen Wesen stempeln, wenn man der Natur ihre poetische Seite abgewinnen will.

Die Fortschritte in der Naturwissenschaft haben un-

Digitized by Google

bestritten die segensreiche Folge, dem Aberglauben Thür und Thor zu schließen, die Religion zu reinigen von menschlichen Irrthümern und Verunstaltungen, die so hemmend einer Anbetung Gottes im Geist und in der Wahrheit entgegen stehen, und das ganze Menschenleben edler und geistiger zu gestalten. Mit Recht stellt der Verfasser das Mittelalter als Beispiel eines „abergläubischen Zeitalters" hin. „Der Aberglaube", sagt er, „hat zu verschiedenen Zeiten einen gewissen Höhenpunkt erreicht, der durch die gesammten Verhältnisse näher bestimmt ward. Es würde für uns zu langweilig sein, ein jedes solches Zeitalter zu berühren. Das für uns lehrreichste wird das Mittelalter sein und dieß um so mehr, als sich der Aberglaube hier mit dem Christenthume vermischte, dessen Lehre, von menschlicher Erfindung rein aufgefaßt, so erhaben und herrlich ist, daß der Aberglaube als Gegensatz dazu in der düstersten Unvernunft nackt dasteht. Während man eine Religion bekannte, welche lehrt, daß die ganze Welt von dem göttlichen Willen regiert wird, erfüllte die Einbildungskraft sie mit bösen Wesen, die in vielseitiger Hinsicht Macht über die Natur hatten; zwar sollten sie dem ewigen Willen unterworfen sein — dieß war eine unbestreitbare Lehre; aber in den tieferen Abgründen der rohen Seelen lagen finstere Einbildungen, welche mit der leuchtenden Wahrheit in Widerstreit standen, und die mehr, als man glauben sollte, Leben und Handlungsweise beherrschten.

„Es ist schwierig, ein klareres Beispiel von der Unvernunft des Aberglaubens zu nennen, als die Begierde, mit der so viele Christen eine Reihe von Jahrhunderten hindurch bei Menschen Zuflucht suchten, von denen sie selbst glaubten, daß sie nur mittelst teuflischer Kunst zu

Digitized by Google

helfen vermöchten; beim Teufel Hülfe zu suchen, während man doch an Gott glaubt, konnte die lächerlichste Thorheit genannt werden, wenn es nicht die traurigste Verwirrung wäre. Es handelt sich hier nicht um einzelne Beispiele, sondern von einer Denkweise, welche durch mehr als ein Jahrtausend sich in allen christlichen Ländern täglich äußerte; aber das Uebermaß dieses Wahnsinnes ist doch der Gedanke, sich dem Teufel zu verschreiben, um sich die vergänglichen Genüsse einer beschränkten Lebenszeit gegen Verzichtleistung auf die ewige Seligkeit und gegen die Verdammung zur unvergänglichen Pein eines ewigen Lebens einzutauschen Welche gleichzeitige Hingebung zur Unvernunft und zur Gottlosigkeit, zur Gottlosigkeit und Unvernunft! — Die Religionsübung war mit Aberglauben überfüllt. Der Gott, den man verehrte, sollte wohl der sein, den Christus verkündet hatte, aber in der damaligen Vorstellung war er ein ganz anderer. Einzelne Ausnahmen wichen so sehr von der allgemeinen Handlungsweise ab, daß sie hiergegen nicht geltend gemacht werden können. Die herrschende Meinung der Menge war, daß man seine Gewaltthätigkeiten, seinen Raub und seine Mordthaten durch Gaben sühnen könne, mit denen man sich nicht sowohl an den Allerhöchsten wendete, als vielmehr an Personen, welchen man großen Einfluß bei ihm zutraute, z. B. an die Mutter seines Sohnes, an eine Heerschaar von Heiligen und an eine noch größere Heerschaar von Priestern. Diese Einflußreichen wurden mit Gaben überhäuft, die Diener der Kirche verkauften Ablaß."

Wahr; aber wenn wir zugeben, daß die Fortschritte der Naturwissenschaft der Religion zu Hülfe kommen, so ist doch nicht zu übersehen, daß dieß nur indirekt geschieht,

Digitized by Google

und daß unsere aufgeklärte Zeit um kein Haar religiöser und sittlicher geworden ist durch das Licht der Naturkunde im Vergleich zu dem abergläubischen Mittelalter. Oder verschreibt sich jetzt Niemand mehr dem Teufel und seinen Engeln, des irdischen Wohlseins willen? — ist jetzt die Selbstsucht und der materielle Sinn, der Geld und Gut zum Götzen macht, geringer geworden? Schafft man mit mehr Furcht und Zittern seine Seligkeit? Die Rohheit im Aeußern hat abgenommen, aber im Innern ist sie vielleicht größer, und sie tritt erschreckend genug zu Tage. Und hat die aufklärende Wissenschaft die Heiligen der katholischen Kirche gestürzt, hat sie die Wallfahrten nach dem heiligen Rocke gehindert, hat sie den Ablaßkram vernichtet, hat sie den Unfug der magnetischen Hellseherei zerstört?

An die Stelle des Aberglaubens ist vielfach Unglaube und Indifferenz getreten, aber die Begeisterung für die Idee, der auf das Göttliche, Ueberirdische gerichtete Sinn, der willig Leib und Leben zum Opfer bringt für die Ueberzeugung, er ist in unserer aufgeklärten Zeit gewiß nicht größer als im finsteren Mittelalter. Dem Naturforscher, der mit ganzer Seele in seiner Wissenschaft lebt, wird diese selbst zur Religion, sie erleuchtet nicht bloß den Kopf, sondern erwärmt auch das Herz; aber der Glanz und das Licht, das sich von den Männern der Wissenschaft über ein ganzes Zeitalter verbreitet, bedingt noch keineswegs die sittliche Wärme und die religiöse Begeisterung, aus welcher allein die Kraft der Tugend erwächst. Herr Oersted sagt: „Insofern der Mensch denkt, ist er frei. Seine Freiheit wächst mit seinem Denken.“ Das ist nicht wahr. Insofern der Mensch in Uebereinstimmung mit seiner Vernunft handelt, ist er frei. Es

Digitized by Google

kann Jemand vernünftig denken, aber ganz anders handeln, als er denkt; ein gebildetes Erkenntnißvermögen ist noch keineswegs eine durchgebildete Willenskraft. Das Handeln ist nicht ohne das Denken, aber zum Akt des Denkens muß sich der Akt des Wollens gesellen, wenn die That erfolgen soll. Der Satz ist von großer praktischer Bedeutung. Die Errungenschaften und Fortschritte in den Naturwissenschaften haben der Religionslehre den Weg gebahnt zur reineren und volleren Gottes-Erkenntniß, ja der Unterricht in der Naturkunde ist (wie ich das früher nachgewiesen habe) die nothwendige Ergänzung des Religionsunterrichts, ein wesentliches Moment der sittlich-religiösen Bildung unserer Jugend. Wie aber die beste, richtigste und reinste Unterweisung im Christenthum noch keinen Christenmenschen bildet, wie erst dann der Religionsunterricht erziehend wirkt, wenn er aus einem gotterfüllten Herzen, aus einem wahrhaft christlichen Gemüthe ertheilt wird, so kann auch nur dann der Unterricht in der Naturkunde für die Religion praktisch werden, wenn der Lehrer seine Wissenschaft aus christlicher Gesinnung heraus, mit Theilnahme seines ganzen Menschen, dem Schüler zu Gemüthe führt, wenn dieser angeleitet wird, das Naturgesetz nicht bloß mit dem Verstande zu fassen, sondern auch den Gott der Natur im Kleinsten seiner Werke zu empfinden. Der Begriff erleuchtet wohl, aber er belebt nicht zum Handeln.

Bei aller Virtuosität im Forschen und Denken ist unserer Zeit doch die Empfindung des Göttlichen matt geworden, und sie hat den Schwerpunkt im Gemüthe verloren. Diesen wird sie aber nicht durch die Wissenschaft wieder gewinnen, sondern allein durch die Religion, welche nicht bloß das Ende und die Blüthe der menschlichen

Digitized by Google

Bildung ist, sondern der Keim, aus dem sich Sitte und Wissenschaft und Kunst entwickeln. Denn ist nicht Alles, was Herr Oersted so schön und geistreich als Naturforscher auseinandersetzt, daß das ganze Dasein Ein Vernunftreich sei, daß die Weltkörper auch Wohnplätze vernünftiger Wesen seien u. s. f., schon im christlichen Glauben gesetzt „an einen Gott, der da Vater ist über Alles, was Kinder heißt im Himmel und auf Erden" — an den Gott, „in dem wir leben, weben und sind" — an den auferstandenen und zum Himmel gefahrenen Heiland, „der uns die Stätte bereitet" im Hause des Vaters, „das viele Wohnungen hat"? Ich erinnere mich noch aus meiner Knabenzeit, wie ich da oft an sternhellen Abenden zu den leuchtenden Welten aufschauete, und bei mir dachte: was für Wesen mögen dort oben hausen, und wie mag ihr Körper aussehen? ob das nicht jene Engel sind, von denen die biblische Geschichte erzählt? und ob wir nicht auch nach dem Tode von Stern zu Stern wandern, immer vollkommenere Engel werdend und zu schöneren Welten eingehend? und ob diese Wanderung von Stern zu Stern wohl jemals ein Ende nehmen kann, da die Welt selber unendlich ist?

Religionslehre und Naturwissenschaft sind in ihrem Grunde Eins; die Anschauung der Welt ist eine Anschauung Gottes, aber die Einheit „der Natur und des Geistes" kann von uns nur recht gefaßt werden auf dem Boden des Christenthums, das „Gott" und „Welt" in seinem wesentlichen Gegensatze auseinander hält; ohne dieses kommen wir zum Pantheismus des Spinoza oder zur Selbstvergötterung Hegels. Es ist ganz in christlichem Sinne, wenn der Verfasser die Frage aufwirft: Ist nun der Gegensatz zwischen Gott und Welt nichts? und darauf

Digitized by Google

antwortet: „Ja, er ist ebenso gewiß Etwas, als die Endlichkeit es ist. Könnten wir uns einen Menschen denken, welcher durchaus vollkommen in Gott lebte, so würde für ihn selbst, abgesehen von seiner Betrachtung des Lebens der andern freien Wesen, der Unterschied zwischen Gott und Welt aufgehört haben; aber ein solches Ideal erreicht Niemand" (es ist im Gottmenschen Jesu Christo verwirklicht, und allerdings in ihm allein) — „nur so viel kann man sagen, daß, je kräftiger ein Mensch diesem Ideal nachstrebt, je öfter wird es ihm in heiligen Augenblicken gegeben sein, bei sich selbst diesen Gegensatz zu vernichten, indem er sich in seiner geistigen Anschauung es vergegenwärtigt, daß das, was man Welt nennt, eine Gottheitswirkung ist. Es versteht sich daher auch, daß je weniger kräftig das Leben in Gott bei einem Menschen ist, um desto stärker besteht für ihn der Gegensatz zwischen Gott und Welt; doch darf es nicht vergessen werden, daß selbst für den, der einem Leben in Gott nachstrebt, die Welt in einer gewissen Bedeutung im allergrößten Gegensatz zu Gott steht, insofern er alles Dasjenige in der Endlichkeit, welches die freien Wesen von Gott entfernt, mit dem Namen Welt bezeichnet, ein Sprachgebrauch, der eben so vollkommen haltbar ist, als er ein altes heiliges Verjährungsrecht für sich hat."

Digitized by Google

2.

Die symbolisch-mystische Auffassung der Natur- und Menschenbildung*),

mit Beziehung auf Bogumil Goltz „Das Menschendasein in seinen weltewigen Zügen und Zeichen." (2 Bde. Frankfurt a. M. 1850.)

Gemäß dem Streben der Pädagogischen Monatsschrift, nicht bloß das, was unmittelbar praktisch für den Unterricht ist, in den Kreis ihrer Besprechung zu ziehen, sondern auch Studien für den Lehrer zu bieten, die seinen Blick in's Leben erweitern und schärfen, — Gedanken anzuregen und Prinzipien zur Sprache zu bringen, welche das Leben und Streben der Gegenwart charakterisiren und auf die springenden Punkte hinweisen, von welchen aus auch unsere Pädagogik in Bewegung gesetzt wird: bringe ich hier ein Buch zur Sprache, das für Lehrer und Pädagogen des Anziehenden sehr viel enthält, das der Gedanken und Grundsätze mancherlei berührt, über die sich Lehrer und Erzieher klar werden müssen, und das namentlich in einem Geiste geschrieben ist, der die Kritik auch von pädagogischer Seite herausfordert. Das Buch ist mystisch, aber im bessern Sinne des Worts, denn es weht darin eine reine heiße Menschenliebe, die mit ihrer Wärme alle Gedanken durchdringt; es ist ächte, wahre Religiosität darin, tiefer, christlicher

*) Päd. Monatsschrift, 1851, 12.

Digitized by Google

Sinn und eine naive kindliche Heiterkeit und Poesie. Aber die Form, in welcher der Gehalt des Buches auftritt, ist oft sehr abstoßend; die allzu üppig wuchernde Phantasie wird selten von der Strenge der Gedanken im Zaume gehalten, und wenn man das auch der mystischen Ueberschwenglichkeit und Gefühlsseligkeit zu Gute halten möchte, so sind und bleiben doch die gehäuften Bilder, die ewigen Antithesen und eingeschobenen Sätze höchst ermüdend und abschreckend. Ich komme darauf später zurück, und nehme vorweg erst Veranlassung, mich über den Mystizismus, inwiefern er im Rechte ist und inwiefern nicht, auszusprechen.

Der Mystizismus in seiner Schroffheit und ausgesprochenen Einseitigkeit ist der gerade Gegensatz des philosophischen Strebens, des klaren, wissenschaftlichen Erkennens. Die Wissenschaft sucht die Räthsel des Daseins zu lösen, und Gott, als die oberste und letzte Einheit des Seins und Denkens, zu erfassen auf dem Wege des selbstbewußten Denkens: ihr Wesen und Lebensnerv ist das Wissen. Die Religion erfaßt Gott unmittelbar, indem sie den Menschen seine Abhängigkeit von Gott wie seine Einheit mit Gott fühlen läßt. Dieses unmittelbare Wahrnehmen Gottes in uns und um uns nennen wir Glauben; Gott glauben heißt, Gott empfinden. Das Wesen und der Lebensnerv jeder Religion ist der Glaube, d. i. das nicht durch Begriffe vermittelte Bewußtwerden Gottes.

Nun aber zeigt sich sogleich, daß ein Glauben nicht sein kann, ohne ein Wissen, und ein Wissen nicht ohne ein Glauben. Der Mensch als denkendes Wesen kann nicht umhin, sich von seinem Gottesgefühle Rechenschaft zu geben, es zum Gegenstande seiner Betrachtung zu

Digitized by Google

machen, um es mit seinem Denken in Einklang zu bringen und in Worte auszusprechen. Wie könnte auch der Glaube gepredigt werden, wenn sich zum Glauben nicht das Wissen gesellte? Das Bibelwort „Ich weiß, an wen ich glaube", ist durch und durch christlich, wenn auch die Mystiker dagegen protestiren. Ein unverstandener Glaube ist kein Glaube und ein unvernünftiger Glaube ein falscher Glaube, der sich selber Hohn spricht. Also das Glauben strebt hin zum Wissen und fordert es, wie ein Pol den andern bedingt.

Ebenso aber kann auch die Wissenschaft nicht sein ohne den Glauben. Alles Wissen wurzelt im Glauben und geht, zur höchsten Entwickelung gelangt, wieder über zum Glauben, zu dem Punkte, wo die Wahrheit empfunden, die Wissenschaft zur Angelegenheit des Herzens, zur Religion wird. Alles Erkennen und Forschen beruht auf dem Glauben an einen letzten Urgrund aller Dinge, an eine absolute Wahrheit, welche die Einheit ist in der Mannichfaltigkeit dieser Welt. Die Geschichte zeigt, wie aus der Religion die Wissenschaft hervorwuchs; die Thatsache, daß wir nur sind und leben durch das Leben eines höhern Geistes, muß als solche erst erfahren und empfunden werden, ehe sie gedacht werden kann. Das Gefühl ist eher als der Begriff. Und wenn in den spätern Perioden einseitiger Verstandeskultur der Mensch, von seinem Wissen berauscht, das Band, welches ihn an die Gottheit knüpft, nicht mehr sieht, oder gar zerreißen möchte: so wird bald die Thorheit solchen Treibens offenbar und es zeigt sich die Ohnmacht des Menschenverstandes, der gegen das Leben selber in die Schranken zu treten wagt. Wenn es auch der Wissenschaft immer mehr gelingt, die Geheimnisse des Lebens aufzuklären, alle dunkeln Stellen

Digitized by Google

im Wissen zu beleuchten, das Geheimniß des Lebens selber, das Wunder der Schöpfung, das Mysterium von der Einheit des Geistes und der Materie, von einer Unendlichkeit in der Endlichkeit, vom Sein im Nichtsein, von der Freiheit und Nothwendigkeit — das vermag keine Wissenschaft zu lösen, das ist nur zu fassen durch den Glauben an Gott. Und weiter, soll der grübelnde Verstand sich nicht in der Mannichfaltigkeit der Außenwelt verlieren, und soll die forschende Vernunft sich nicht selbst zum Götzenbild werden: so muß das Gemüth mit seiner Lebenswärme das Licht des Geistes erfüllen, und während die philosophirende Vernunft die letzte Einheit der Dinge sucht, muß diese bereits im Herzen, in der gläubigen Vernunft, längst gefunden und empfunden sein.

Das richtige Verhältniß ist also das, wo Glauben und Wissen sich nicht ausschließen, sondern gegenseitig sich bedingen und unterstützen. Der Mystizismus aber betont nur das Eine Moment der Religion, die Unmittelbarkeit des Gefühls im Gegensatz des Denkens, das über den Glauben sich Rechenschaft zu geben bemüht ist. In diesem Streben mit Gott unmittelbar zu verkehren, weist er alle Vermittelung des Begriffes von sich ab, will er von keinen Zwischengliedern, keiner natürlichen Verkettung der Dinge wissen: das Wunder allein ist für ihn Wirklichkeit, und alle Wirklichkeit wird ihm zum Wunder. Das Erkennen regelt da nicht mehr das Gefühl, sondern dieses allein ist die absolute Macht, die oberste entscheidende Instanz, und sein Sachwalter wird die Phantasie: die erkennende, wissende Vernunft wird zum dienstbaren Werkzeug, zu einer Magd des Gefühles und der Phantasie.

Hieraus ergiebt sich, wie in Zeiten, wo die Geistesbildung der Menschheit noch wenig entwickelt war, der

Digitized by Google

Verkehr des Menschen mit Gott sich vorzugsweise auf mystischem Wege gestalten mußte. In wunderbaren Träumen, in Verzückungen und Gesichten, in unmittelbarer Anschauung und leibhaftiger Offenbarung theilte sich die Gottheit den Sterblichen mit. Der Widerspruch, wie man mit einer körperlichen Geisterwelt auf sinnliche Weise verkehren könne, fällt für den Mystizismus weg, denn eben das Wunder ist sein Lebenselement.

Jemehr sich die Wissenschaft entwickelt und die Menschheit durchdringt, desto mehr verliert der Mystizismus von seinem absoluten Regiment, desto mehr wird er zu einer bloß relativen Bedeutung herabgedrängt. Der Mystizismus anerkennt bloß eine übernatürliche Offenbarung Gottes; die Wissenschaft dagegen zeigt, wie das ganze Naturreich ein Vernunftreich ist, wie es auch eine natürliche Offenbarung Gottes giebt, ja wie im Grunde alle Offenbarung eine natürliche ist. Daher die innere Feindschaft des Mystikers gegen den Mann der Wissenschaft. Aber diese Feindschaft hat noch einen äußern Grund. Die Priesterherrschaft, der Gedanke einer von Gott bevorzugten, mit dem Privilegium des heil. Geistes ausgestatteten Kaste, welche dazu berufen ist, das Mittleramt zwischen Gott und Menschheit zu übernehmen, beruht vorzüglich in der mystischen Ansicht von der Religion. Je mehr die Wissenschaft fortschreitet, desto mehr nimmt die Hierarchie ab. Daher das Mißtrauen und die Feindschaft des Mystizismus gegen die Schule.

So einseitig und verkehrt die Wissenschaft ist, wenn sie sich von der Religion losmachen will, und die Schule, wenn sie nicht im Bunde der Kirche mit dieser auf Ein Ziel christlicher Bildung losstrebt: so einseitig ist auf der andern Seite der Mystizismus, der die Fortschritte des

Digitized by Google

erkennenden Geistes hemmen und die Bedeutung der Wissenschaft nicht anerkennen will. Während aber die Wissenschaft ihrerseits immer mehr des Erfolges ihrer Thätigkeit sich erfreut, das Glauben in ein Wissen zu verwandeln, das Wunder als Naturgesetz zu fassen: behauptet doch der Mystizismus seinerseits sein Recht, das er als wesentliches Moment der Religion hat. In dieser Berechtigung müssen wir ihn erkennen und anerkennen. Jede Religion, weil sie auf dem Glauben beruht, hat auch ihre mystische Seite, die keine Wissenschaft zu negiren vermag, und setzt das „Wunder" wesentlich mit. Das Wunder ist ja des Glaubens liebstes Kind. Ich setze aber das Wunder des Christenthums nicht in einzelne wunderbare Geschichten, und den Christenglauben nicht in das Festhalten dieser und jener Dogmen und Historien: sondern das Wunder, das ewig bleibt, wenn auch die Gelehrten und Theologen sich über ein Wunder streiten und bekämpfen mögen, ist Jesus Christus in seiner gottmenschlichen Persönlichkeit, die Thatsache der Herstellung des göttlichen Ebenbildes im Menschen, die Thatsache einer Erneuerung und Umgestaltung der Menschheit die Wirkung der welthistorischen Persönlichkeit Jesu Christi für alle Zeiten, die unendliche Liebe, welche die Welt überwunden und den Glauben an den Erlöser entzündet hat. Nicht einseitig im Glauben, sondern in der Liebe als der Offenbarung des Glaubens liegt das Mystische. Ist doch schon in jeder Menschenliebe, ich meine in jeder wahren Liebe und Freundschaft, die aus der Fülle des Herzens entspringt, etwas Wunderbares, Unerklärliches, Mystisches — um wie viel mehr in der Liebe Christi und seiner Jünger und Bekenner. In der Liebe muß der Mystizismus praktisch werden, dann ist er der echte und

Digitized by Google

berechtigte Mystizismus. Die Liebe bewahrt ihr Mysterium im Innersten des Gemüthes, rein und keusch, vom Profanverstande unentweiht und unbegriffen; sie reflektirt nicht auf sich, sie philosophirt nicht über sich, sie stellt sich nicht zur Schau; aber sie empfindet sich als reines und höchstes Leben, sie weiß und fühlt sich in Gott, und in diesem Gefühle kennt sie Gott und schauet ihn von Angesicht zu Angesicht. Und wiederum enthüllt die Liebe in der christlichen Gemeinschaft durch Liebeswerke alle Tage ihr Wunder und macht es den Leuten offenbar. Wohl kommt sie aus dem Glauben, aber mit Worten kann sie nicht gelehrt, mit Formeln nicht beschrieben werden; die Lehre wirkt nur, insofern sie aus der Liebe entspringt, und ohne das Leben Jesu Christi wäre seine Lehre wie jede andere Menschenweisheit verhallt. Der geheimnißvolle Zug, der das Menschenherz zu Christo hinzieht, und durch ihn zu Gott, dem Vater seiner erlösten Menschenkinder, — das ist die Unmittelbarkeit des Lebens und der Liebe, die nur empfunden und erfahren werden kann, und nur durch die Erfahrung, durch das Leben selber zu begreifen ist. So wenig wir das Leben des Samenkorns zu erfassen vermögen, wenn wir es mit dem Sezirmesser in seine Theile zerlegen, so wenig können wir auch die Wurzel der Religion aus dem Gemüthe herausgraben, und in ihrer Zerlegung das Leben finden wollen, aus welchem das Christenthum hervorwächst.

Die rechte Wissenschaft, welche nicht darauf ausgeht, den Menschen zu theilen, und bloß ein Verstandeswesen aus ihm zu machen, ehrt und achtet den rechten Mystizismus, weil dieser, weit entfernt mit der Vernunft im Streit zu sein, erst dem Vernunftwesen Fülle und Befriedigung bringt; sie achtet den Mystizismus, weil sie

Digitized by Google

die Religion achtet. Aber sie verachtet und bekämpft den einseitigen falschen Mystizismus, der in seiner Uebertreibung das Licht der Vernunft haßt, der in Schwärmerei und Frömmelei ausartet oder sogar in der Wissenschaft eine Rolle spielen möchte, um die Konsequenzen des selbstbewußten Denkens zu vereiteln. Der rechte Mystizismus achtet und liebt die Wissenschaft, er darf die göttliche Offenbarung nicht bloß im Glauben einheimisch wähnen, nicht auf die Wissenschaft als bloßes Menschenwerk verächtlich herabblicken: sondern er muß auch in dieser eine Offenbarung Gottes, ein Moment der Religion und eine Wurzel des sittlichen Lebens und der Entwickelung des Gottesreiches verehren. Der überspannte Mystiker aber sieht in der Wissenschaft ein Werk des Teufels, erklärt das Erkennen für die Schlange des Paradieses, das Wissen für Abgötterei. Er sucht das Göttliche immer jenseits des Menschlichen, und jammert um das verlorene Paradies. Sein Himmel ist in der Phantasie, welche sich vom Leben abgewandt hat und das Leben verfehlt; sein Denken ist in Dogmen, die dem Leben entfremdet nur Abstraktionen sind. Weil er sein göttliches Ideal nicht in der Liebe als der Uebung des Glaubens, sondern in der dogmatischen Farbe, im Bekenntniß und Wortverstande des Glaubens sucht, steht er immer auf dem Punkte der Unduldsamkeit und des Ueberganges in Fanatismus. Schriften, die aus solcher Art von Mystizismus entspringen, dienen nicht zum Heil, sondern zum Unsegen, weil sie Unfrieden und Haß säen.

Daß zu dieser Art nicht das Buch von Bog. Goltz gehört, brauche ich wohl kaum zu sagen; im Gemüthe des würdigen Verfassers lebt eine reine, warme Liebe, die wohlthuend überall die Gedanken belebt und befruchtet.

Digitized by Google

Aber der Vorwurf, daß sich die Phantasie zu sehr aus dem Leben heraus in eine Idealwelt, die jenseits der Wirklichkeit und über dieser steht, flüchtet, ohne das Ideale im Realen, das Jenseits im Diesseits zu finden, und in dem Ringen und Treiben der Gegenwart den göttlichen Weltprozeß zu schauen; dieser Vorwurf ist dem Werke in seiner Hauptrichtung und Anlage zu machen. „Wie die Welt in der Alltagswirklichkeit und auf dem Punkte ist" (so beginnt das Vorwort des Buches), „davon verlohnt sich nicht zu sprechen." Allerdings verlohnt es, auch hiervon und besonders hiervon zu sprechen, einzugehen auf „alle die Zufälligkeiten, Gemeinheiten, Verhüllungen der Gottheit." Die Welt wird davon nicht besser, wenn wir bloß angeben, wie sie sein sollte, sondern wenn wir die Mittel ausfindig machen, wie sie besser werden kann. Dieses Besserwerden kommt aber ebensowenig zu Stande, wenn wir bloß das Wissen und die Verstandesaufklärung als den Gott des Fortschrittes verehren, als wenn wir auf die Religion einseitig den Ton legen.

Ein vollkommener Mensch wäre derjenige, der mit einem umfassenden Wissen und eindringenden Verstande doch noch das Mystische der Religion, insofern es sich ausprägt in der Wärme und Innigkeit des Glaubens, zu vereinen und festzuhalten verstände. Da aber Einseitigkeit das Loos alles menschlichen Thuns und Treibens ist, so werden hervorragende Männer der Religion oder der Wissenschaft immer nach Einer Seite hin ihre Kraft entwickeln und überwiegend entweder in der Wissenschaft ihre Religion oder in der Religion ihre Wissenschaft finden; sie werden leicht entweder zum Rationalismus oder zum Mystizismus sich hinneigen. Das schadet auch gar nicht,

Digitized by Google

da nur auf diese Weise in dem Leben der Gattung die Einseitigkeit des Individuums sich ausgleicht, und da zuletzt Mystizismus und Rationalismus, wie sie aus einer Wurzel entsprossen sind, auch in ihrer Entwickelung wieder in Einem Punkte zusammenkommen müssen, im Leben der Ideen. Jede Idee wurzelt im Gefühl, hat einen mystischen Grund, kann darum nie durch einen Verstandesbegriff erschöpft werden. Oberflächliche Menschen oder auch solche, die nur im logischen Verstande die Menschenvernunft besitzen oder erfassen können, sind darum sehr geneigt, Schriften als „mystisch" zu bezeichnen, die voller Ideen sind, die vorzugsweise in die Tiefe des Gefühls hinabsteigen und Vorgänge im Gemüthsleben darstellen, die jenen „Verstandesmenschen" ganz unbekannte Dinge sind.

Es giebt unter unsern Gelehrten und Gebildeten leider manche Bilderstürmer und Fanatiker des Verstandes, denen das unaussprechliche Leben des Gefühls, die Seligkeit der Empfindung, das unmittelbare Festhalten am Göttlichen ein Gräuel ist; die, was sie nicht nach dem Gesetz der Logik demonstriren können, auch nicht glauben mögen, die den Schleier der Heiligkeit und Unergründlichkeit vom Bilde Gottes abreißen, um sich selber als Götzenbild aufzupflanzen, welche kein Mysterium in der Religion, keine Symbolik in der Kirche anerkennen wollen — weil sie überhaupt die Religion nicht anerkennen.

In der Symbolik wird das mystische Element der Religion klar und anschaulich; in ihr vereinigt sich der philosophische und ästhetische Trieb des religiösen Lebens zur Einheit, denn in dem Symbol wird eine religiöse Idee zugleich auf ästhetische Weise angeschaut und auf philosophische Weise gedacht, aber beides in und mit einander.

Digitized by Google

Zum Symbol kann jedes Ding gemacht werden, jedes räumliche oder zeitliche Dasein, insofern es als Träger einer Idee aufgefaßt wird. Die symbolische Weltanschauung, weil sie durchdrungen ist von dem Gefühle einer übersinnlichen Welt, schauet und findet in jedem Dinge dieser Sinnenwelt einen geistigen Hintergrund, unbekümmert darum, ob die Idee sich vollkommen in dem Dinge ausprägt und abspiegelt. Hierdurch unterscheidet sie sich von der ästhetischen Weltanschauung als solcher, der es um künstlerische Gruppirung des Mannichfaltigen zur Einheit der Form zu thun ist. Ebenso vergeistigt die symbolische Weltanschauung jedes Reale zum Idealen, und macht es zum Träger eines Gedankens, unbekümmert um den sachlichen Zusammenhang der Dinge und ihre logischen Verhältnisse. Dadurch unterscheidet sie sich von der philosophischen Weltanschauung, der es um die Einheit des Gedankens zu thun ist. Der symbolisirende Geist denkt mit dem Gemüthe, und indem er dem ästhetischen Triebe huldigt, kehrt er sich doch nicht streng an das ästhetische Gesetz, das die Phantasie unter eine feste Regel zwingt.

Je reicher das Gemüthsleben, desto stärker ist auch der Drang, die Dinge der Außenwelt symbolisch anzuschauen, und diese Anschauungen wieder symbolisch darzustellen. Ein alter Tisch oder Stuhl kann für das Gemüth ein heiliges Symbolum werden, worin sich die tiefsten sittlichen Ideen verkörpern. Je mehr noch die Gemüthskräfte in unmittelbarer Einheit zusammenwirken, je weniger das wissenschaftliche Denken als solches sich noch geltend machen kann — also in der Kindheit der Völker und in der Jugend jedes einzelnen Menschen: desto mehr erfaßt der Menschengeist das Uebersinnliche in symbolischer

Digitized by Google

Weise. Jedes Spiel der Kinder ist ein Symbolum für unaussprechliche Ideen des Menschenlebens. Die frühere Menschheit, im reinen Denken noch ungeübt, fand in jedem Naturdinge ein Bild und Zeichen der Gottheit. Die im Denken schon weiter vorgeschrittenen Priester, wenn sie dem Volke höhere Gedanken anschaulich, das göttliche Gesetz faßlich machen wollten, konnten dieß nur auf symbolischem Wege bewerkstelligen, indem sie allerlei sinnliche Zeichen als Träger des Gedankens hinstellten. Und noch jetzt kann es nicht anders sein, da das Volksgemüth immer ein Kindesgemüth, der Volksverstand immer ein Kinderverstand bleibt. Der im Anschauen des reinen Gedankens Geübte, der wissenschaftliche Mensch wird zwar aus dem Symbol sich immer den Gedanken als solchen rein und scharf herausdenken, aber deßhalb ist auch für ihn das Symbol immer noch von Bedeutung und von gleicher Bedeutung wie für das „gemeine" Volk. Wenn eine Gemeinde das heil. Abendmahl feiert, so wird in jedem Einzelnen eine ganz andere Auffassung dieser symbolischen Handlung stattfinden, wenn auch ihre Grundbedeutung für Alle gleiche Geltung hat. In dem Essen des Brodes und in dem Trinken des Weines wird uns das Wesen des Erlösers vorgestellt, das wir in uns aufnehmen, in unser Fleisch und Blut verwandeln sollen. Das Leben Jesu Christi soll zur Substanz unseres Lebens werden: darum feiern wir sein Gedächtniß, und darum feiern wir es in einer Liebes-Gemeinschaft als Liebesmahl. Das ist die Idee, die allerdings in verschiedener Weise lebendig wird bei den Einzelnen, die aber doch in Allen lebendig werden kann und soll, und nur auf diese symbolische Weise recht lebendig wird. Wie man im Lauf der Kirchengeschichte dieses heilige, ehrwürdige Sym-

Digitized by Google

bol durch Dogmenstreit verunziert hat, wie man es grobsinnlich herabgewürdigt oder in den abstrakten Begriff bloßer Gedächtnißfeier verwässert hat, kümmert nicht den wahren Christusjünger, er hält fest an dem Symbolum, weil er Christum liebt, und weil Christus in dieser Liebe ihm lebendig wird.

Nun sind freilich aus vielen kirchlichen Symbolen leere Ceremonien geworden, bei denen weder etwas empfunden noch etwas gedacht wird; aber das beweist nichts gegen die Berechtigung der Symbole. Die Priester und Lehrer der Religion müssen es nur verstehen, die Formen mit dem reichen vollen Leben ihres Gemüths zu erfüllen, die Idee in der äußern Erscheinung zu entwickeln, den lebendigen Gedanken zur innern Anschauung zu bringen. Man kann die kleinen wie die großen Kinder, man kann das Volk als Volk für religiöse Ideen, wie für die höhern Gedanken des Lebens überhaupt nur durch sinnliche Mittel gewinnen, durch feste Normen und Formen, in die sich der Mensch von früher Jugend an hineinleben muß, und die, weil sie seine übersinnliche Natur durch seine sinnliche erfassen, um so festere Stützen für seine Religion und Sittlichkeit bilden. Wenn man aber beim Buchstaben stehen bleibt, den Religionsunterricht mit unverständlichem spitzfindigem Dogmenkram abfertigt, und das Volk nicht zum Denken anleitet, zum Finden der Idee in der äußern Gestalt und Hülle, dann empfindet es auch nichts, und die Symbole bleiben todt, weil unverstanden. Und eben darum wird auch der denkende Christ, der nur Aeußerlichkeiten in den Ceremonien erblickt, so oft von der liebevollen Theilnahme an den Symbolen zurückgeschreckt. Es muß wieder Geist in die Ceremonie und das Symbol kommen, dann werden sie eine Einheit

Digitized by Google

bilden, worin sich Hohe und Niedrige, Gebildete und Ungebildete mit gleicher Empfindung begegnen, und als Glieder Einer Kirche fühlen.

Ist erst wieder ein neues, frisches kirchliches Leben erwacht — das sich aber eben so wenig aus theologischen Dogmen als aus Regierungsmaßregeln und weltlichem Papstthum auferbauen läßt — dann wird auch die Kunst wieder lebendig eingreifen und die rechte, wahre Andacht fördern. In der Kunst muß der Mystizismus sich praktisch erweisen, in der Kunst muß der Mystizismus, der überall darauf ausgeht, in der Mannichfaltigkeit der äußern Welt die Einheit einer innern Welt zu schauen, in dem Sinnlichen ein Uebersinnliches zu vernehmen, seine vollste Befriedigung finden, denn die Kunst ist durch und durch mystisch, vor Allem aber die Musik, welche die Gefühle in ihrer Unbegrenztheit und Unaussprechlichkeit vorzugsweise anregt. Ueber diesen Punkt ist eine sehr treffende und schöne Stelle im 2ten Bande des G.'schen Buches, wo es S. 136 heißt: Feindlich gegenüber stehen sich Wunder und Wissenschaft. Die Wissenschaft verneint das Wunder des Lebens, indem sie es in den Schulverstand übersetzt, und das lebendige Zeichen Gottes zu einem todten Wortzeichen, zu einem Witz der Dialektik macht. Das Wunder aber verschließt vor der neugierigen Wissenschaft in jungfräulicher Scham und Sprödigkeit seine himmlischen Knospen und seine mystischen Prozesse. Das Heiligthum der Gottes- und Lebensökonomie wird zu einem unendlichen Widerspruch im Gedankenbewußtsein, und in der Babel der Schulsprachen zu einem Knäuel von Redensarten, der sich in demselben Augenblicke wieder festwickelt, da ihn der Schneller des dialektischen Witzes wieder abzuwickeln schien.

Digitized by Google

„Wo ist nun in solcher Feindschaft die Versöhnung? Wo anders, als in der ewigen Heilkraft des Lebens und der Wirklichkeit selbst, der Poesie und Kunst, denn sie enthüllt und verhüllt das Wunder in gleicher Weise, und leistet so der Wissenschaft und dem Geheimniß, dem Natürlichen und Uebernatürlichen, dem Endlichen und Unendlichen ein Genüge, — der Zeit und der Ewigkeit, die in und über dem Augenblicke ist, die den Himmel auf Erden baut, aber gleichwohl dafür sorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen, wenn sie auch in den Wolken wipfeln und die Vögel des Himmels in ihren Wipfeln nisten Was die Kunst dem Menschensinn und Verstande vom Lebenswunder am Tage klar macht, das wächst ihm über Nacht im Traum der Seele und im Liebesrausch des Herzens immer wieder nach! — „Die Kunst wirthschaftet mit dem Weltwunder, wie der Himmel mit der Sonne; so viel Licht und Wärme sie ausstrahlt, kehrt aus den dunkel und kalt gewordenen Körpern wieder zu ihr zurück, und das Licht, das sich die Seelen im Traume einbilden, hat die Sonne für ihren Verschleiß am hellen Tage zum Profit. Ja, die Poesie und Kunst vermittelt das Wunder, aber nicht in todten, endlichen Zeichen, sondern in lebendigen Organen und Mikrokosmen. Sie lüftet seinen Schleier, aber sie entblößt nimmer seine Scham; denn ihr Genius ist die Keuschheit, die Natur- und Gottesscham selbst. Die Poesie erklärt ein Wunder nur durch das andere, sie stellt eines in dem andern vor; indem sie es darstellt, verhüllt sie es; indem sie es verhüllt, enthüllt es sich selbst. Ohne alles Wissen des Wunders wäre das Leben selber ein bloßer Instinkt; ohne Wunder ist es eine Grammatik, ein todter Verstand! In der **Kunst** aber sind Kön-

nen und Erkennen, Wunder und Wissenschaft, Wissen und Gewissen, Menschliches und Göttliches und alle Gegenstände in Eins gebildet und verfühnt: das ist ihre Bedeutung und absolute Macht." —

Unser protestantischer Gottesdienst ist darum so abstrakt, weil ihm eine lebendige Symbolik abgeht; der katholische Gottesdienst ist voll, anschaulich, sinnlich, aber auch die Gemeinde zusammenhaltend, weil er eine Symbolik hat, die, obschon vielfach erstarrt und unlebendig, trotzdem noch immer ihre Kraft bewährt. Es werden aber noch manche Stürme über unser armes Vaterland dahin brausen müssen, ehe ein besseres religiöses und ein frischeres kirchliches Leben erwacht. Für die Pädagogik indessen hindert uns nichts, das symbolische Moment gehörig zu würdigen und in Anwendung zu bringen Ein Kindergemüth, das in seinem Jugendfrühling mit aller Jugendfrische die Natur und das Menschenleben anschaut, fühlt gar wohl das Ewige in dem Zeitlichen, das Geistige in dem Leiblichen heraus: seine Sinne sind für alles Ideale offen und empfänglich, sein Spieltrieb ist fortwährend geneigt, die gemeine Wirklichkeit zu verschönern und zu idealisiren. Aus diesem reichen Quell des jugendlichen Gemüthslebens fällt noch mancher erquickende Sonnenstrahl in das spätere kalte Verstandesleben, und diesen Quell wollen wir durch Verfrühung des abstrakten Denkens nicht verkümmern. Vog. Goltz hat in seinem „Buch der Kindheit" den symbolisirenden Trieb der Kindesseele vortrefflich kommentirt. Unsere nüchterne Verstandesbildung verkennt aber zur Zeit noch die Bedeutung einer vollständigen Symbolik für die Jugenderziehung, und doch kann ohne Pflege dieser ästhetischen

Digitized by Google

Seite unsere Erziehung nicht zur Fülle wahrhafter Gemüthsbildung gelangen.

Fr. Fröbel hat in seinen Kindergärten einen schönen Anfang gemacht, der wohl zu beherzigen ist, wenn wir auch seine Ueberschwenglichkeiten und Unnatürlichkeiten nicht mit in den Kauf nehmen wollen. Ein Anderes ist es, dem symbolischen und poetischen Triebe, der sich schon in den Spielen der Kinder regt, entgegenkommen und Raum schaffen; ein Anderes aber, den Kindern eine in den Köpfen der Alten gewachsene Symbolik oktroyiren wollen.

Wird es unsere Pädagogik gelernt haben, das Kind in seinen verschiedenen Entwickelungsstufen auf sinnige Weise mit Symbolen zu umgeben, dann wird sie auch einer Entfaltung des Kunsttriebes im ganzen Volke mächtig die Bahn brechen. Es wird dann eine Zeit kommen, wo die Kunst nicht mehr das Privilegium einiger Wenigen ist, sondern wo sie in und mit dem Volke zur Entwickelung kommt. Unsere Zeit, die auf das Wissen und die Bewältigung der Natur den Hauptaccent legt, aber die Harmonie des Gemüths verloren hat, versteht noch gar nicht die Tragweite des Gedankens einer ästhetischen Volkserziehung, die, auf nationalem Boden erwachsen, durch christlichen Geist befruchtet und belebt, uns allein von der Einseitigkeit unserer Verstandesbildung, und von der Unnatur einer dogmatisch-exklusiven Frömmigkeit erlösen kann.

— Diese und ähnliche Gedanken stiegen in mir auf beim Lesen und Durchblättern des Goltz'schen Werkes. Eine Symbolik, die in alle Seiten des Natur- und Menschenlebens eindringt, ist für die Gegenwart durch-

Digitized by Google

aus praktisch und für die ästhetische Seite unserer Erziehung höchst fruchtbar. Man muß sich in unsern komplizirten Kulturverhältnissen, worin wir von einem natürlichen innerlich befriedigten Dasein vielfach abgeirrt sind, erst wieder das Musterbild und Ideal klar machen, von den Gemälden den Schmutz und Staub abkehren, von den Gemälden, deren Grundriß vom Schöpfer selbst fest und unabänderlich vorgezeichnet wurde, deren Ausführung und Ausfüllung aber durch Menschenwitz vielfach verdorben und verunglückt ist. Nun giebt uns wohl das Christenthum Lehre und Beispiel genug, woraus der Mensch entnehmen kann, wie er unter allen Lebensverhältnissen sein soll, und wie er das göttliche Ebenbild in sich wieder herstellen kann. Aber eine christliche Symbolik ist nur ein näheres Eindringen und ein weiteres Ausbreiten der christlichen Weltanschauung, also eine wesentliche Unterstützung und Förderung des Christenthums für die Bedürfnisse der Gegenwart.

Also mit dem Grundgedanken des Buches erkläre ich mich durchaus einverstanden; nur — wie ich schon oben angedeutet habe — nicht so mit der Ausführung. Erstlich erscheint es mir nothwendig, daß für den Genuß solcher Bücher unserer überwiegend in praktischen Interessen sich bewegenden Zeit eine Brücke geschlagen werde dadurch, daß nicht allein die ideale Welt hingemalt, sondern auch daneben als Gegensatz das Bild der realen aufgestellt wird. Der Verfasser schildert z. B. die Tageszeiten im Menschen, und spricht sich über den Morgen also aus: „Jeder Morgen ist ein Paradies. Wir erwachen frisch und gestärkt; wir fühlen uns wie von Neuem geboren, im Kopf, im Herzen, und in allen Sinnen aufgeräumt und klar. — In dieser morgendlichen Kraftfülle

Digitized by Google

sind wir frei von Tageseindrücken und Leidenschaften, sind wir unbefangen, jungfräulich, enthaltsam, keusch und rein, dem idealen Leben zugewendet, und doch nicht träumerisch oder sentimental, sondern bildkräftig, thatgerüstet, tugendgläubig und naiv, in Harmonie mit Gott, mit der Welt, mit uns selbst. — Es liegt der Erdentag verheißungsvoll, gottverhüllt, ätherduftig, sonnenklar, morgenfrisch vor uns, wie vor den ersten Menschen ein Tag im Paradies ꝛc." Das ist nun recht gut und schön, aber wenn ich armer Rezensent an meinen Tagesanfang denke, so möchte ich mit diesem nicht das Zeitalter der jungen Menschheit vergleichen. Es dauert ziemlich lang', bis ich vollkommen munter und arbeitslustig werde; so frisch und sonnenklar, wie es vielleicht bei B. Goltz der Fall sein mag, bin ich seit Jahren nicht gewesen, — ich muß erst eine resp. zwei Tassen Kaffee getrunken haben, ehe meine körperliche wie geistige Maschinerie in Gang kommt. Des Abends dagegen bin ich viel gesammelter, viel mehr aufgelegt zur Arbeit, da fühle ich weit mehr meine Kraft. Nun, das ist nicht der Mensch mit seiner normalen Verfassung und Gesundheit! ganz recht, aber da wäre eben das Erste und eigentlich Praktische, auf das hinzuweisen, was geschehen muß, daß wir früh Morgens als Normalmenschen von unserm Lager uns erheben. Es würde einen tiefern Eindruck auf den Leser machen, wenn neben das Bild des idealen Morgens der reale gestellt, und an dem Widerspruch und Gegensatz die Nothwendigkeit aufgezeigt würde, das Alltagsleben anders zu gestalten. Wir können jetzt nicht mehr Psychologie treiben, ohne in's wirkliche Leben einzugehen; wir können aber auch keine Symbolik des Menschenlebens mit Erfolg aufstellen, wenn wir von den praktischen Be-

Digitized by Google

dürfnissen ganz absehen. Das „Buch der Kindheit", von Bog. Goltz hat darin einen so bedeutenden Vorzug, daß es überall auf selbsterlebte Thatsachen und Lebenserfahrungen zurückgeht.*)

Der zweite Vorwurf, den ich der Ausführung des Grundgedankens mache, ist die Ueberschwenglichkeit der Diktion. Die Beiwörter und gehäuften Prädikate und eingeschobenen Sätze könnten zuweilen den Leser ersticken; die unaufhörlichen Antithesen (Gegensätze) ermüden, und wenn sie auch oft recht geistreich sind, so fördern sie doch nicht das Verständniß, sondern blenden nur. Ich theile eine Probe mit. Vom Charakter des Mannes und Weibes heißt es: „Das Weib ist die Natur, der Mann aber ist der Geist. — Wissenschaftlich und gewissenhaft, unparteiisch, objektiv, prüfend, zergliedernd und doch einheitlich, zusammenfassend, charakterfest und folgerichtig, selbstständig, einsichtsvoll, ruhig und abgeklärt, friedfertig, verträglich, billig und doch von der Sinnlichkeit und Träumerei und Unfreiheit sich lossagend, thätig, aktiv, gegen die Natur im Kampfe, zwiespältig, prozessirend mit dem eigenen Selbst, sinnend, tiefdenkend, sich auf sich selbst besinnend, ein Bleibendes und Seiendes im Werdenden und Wechselnden, eine innere Nothwendigkeit, einen letzten absoluten Grund aller Dinge und seiner selbst erforschend, eine Gedanken- und Sin-

*) Und auch die neueren Werke: „Der Mensch und die Leute" zur Charakteristik der barbarischen und civilisirten Nationen, und: „Exakte Menschenkenntniß in Studien und Charakteristiken" sind wirklich exakter und praktischer, mit fester, sicherer Zeichnung, und darum auch klarer, trotzdem, daß es auch in ihnen noch genug brodelt und sprudelt.

Digitized by Google

neseinheit, eine Folgerichtigkeit seines eigenen Thuns und Lassens, ein freies Bewußtsein seiner selbst, und eine Anschauung des Welt-, des Natur-, des Menschenlebens im Geiste, eine Vermittelung dieses Geistes im Worte anstrebend, — alle Sinnlichkeit, alle Natur in den vernünftigen Geist übersetzend, welcher das Sondersein an der Lebenstotalität, und diese Totalität, diese Weltewigkeit wiederum in und mit allen Lebensaugenblicken erfaßt, welcher die natürliche Lebensfülle und Mannichfaltigkeit fort und fort aus der geistigen Einheit entläßt, wie er sie in dieselbe mit Selbstbewußtsein zurück nimmt: so ist der Geist. Gebärend und zerstörend, bildend, bildsam, elementarisch, werdend, wechselnd, wachsend, vegetativ, flüssig, unmittelbar, farbenschillernd, unbeständig, unselbstständig, abgeleitet, neugierig, und allen Gelüsten unterthan, dienstbar und doch rebellisch, wetterwendisch, treulos, träumerisch, mährchenhaft, phantastisch, leidenschaftlich, listig, praktisch, biegsam, schmiegsam, inkonsequent, launisch, im Augenblicke zerfahrend, aufgelöst, lose, locker, verwandlungs- und gestaltenreich, Tages- und Jahreszeiten aus sich entlassend (Ungewitter und Aprilwetter, Regen und Sonnenschein), neckisch, mystifizirend, unruhig, herausfordernd und wiederum sich zurückziehend, verschleiert und entblößt, an den Tag gelegt und geheimnißvoll, unergründlich und allen Blicken offenbar, hingebend und versagend, anlockend und zurückstoßend, bitter-süß, durch unwiderstehlichen Zauber fesselnd, verstrickend, betäubend, Sinne verwirrend und Sinne lösend, zum Genuß einladend, zur Selbstschwelgerei, zur Unthätigkeit, zum Mitträumen, zur Sünde verlockend, tyrannisch und gehorsam, eigenwillig und willenlos, unbarmherzig und barmherzig, grausam, egoistisch-sympathienreich, mit aller

Digitized by Google

Welt in Korrespondenz und doch verschlossen, Alles ausplaudernd und doch das eigenste Geheimniß des immer neuen Liebreizes bewahrend, ewig Dieselbe und jeden Augenblick eine Andere, hartnäckig-weich, nachgiebig-zäh, auf allen Punkten geschlagen und auf allen aus der Wurzel treibend und widerstrebend, geizig-verschwenderisch, alles Gefühl und Leben in das eine der Liebe verschlürfend, und mit diesem innigen Gefühl Seele und Geist überwuchernd und eine Weltmannichfaltigkeit erzeugend, überall Gott vergessend und überall Gott zurückspiegelnd, so gottlos-göttlich, so sinnlich-übersinnlich, so üppig-keusch, so schämig-verbuhlt, so widerspruchsvoll, so gegensätzlich, so farbenschillernd, so bei keiner Gestalt festzuhalten im Lebensverkehr, und doch so ewig getreu und sich selbst gleich in der Ehe mit dem Geiste: so ist das Weib, so ist die Natur!" Das ist denn doch etwas zu konfus, und eine solche Schilderung des Weibes könnte jeden Junggesellen kopfscheu und vor dem Heirathen bange machen.

Hätte Vog. Goltz mit seinem Reichthum etwas Haus gehalten — der dritte Hauptvorwurf, den ich ihm mache, — und das Werk nicht so sehr ausgesponnen, so würde das Treffliche und durchaus Originelle näher zusammengerückt und die Wirkung groß gewesen sein. Man darf überhaupt das Buch nicht wie die andern gewöhnlichen lesen, man muß — so wenig nüchtern es auch gehalten ist — mit nüchterner Stimmung daran gehen, und es möglichst kritisch, prüfend und sichtend lesen; aber dennoch wird man nur zu oft mit Gefühlen und Anschauungen förmlich überschüttet. Damit aber der Leser auch eine Ahnung von dem gediegenen Inhalte bekomme, der an so vielen Stellen das Gemüth mächtig ergreift und

Digitized by Google

dem Gedanken reiche Ausbeute giebt, will ich eine Apostrophe an die Fürsten hersetzen. „Fürsten, wenn ihr fehlet, so wollt ihr als Menschen; wo ihr aber befehlet, als übermenschlich und nie fehlend angesehen sein. Solches darf der Fürst vom christlichen Volke erwarten, nicht aber fordert es der gewissenhafte und christliche Mensch im Fürsten von Jedermann, und er begehrt von den gesetzlichen Lehrern, den berufenen Schirmern der heiligen Rechte des Volkes, keineswegs anders gerichtet zu werden, als er sich von seinem eigenen Wissen und Gewissen verurtheilt oder freigesprochen sieht! — Aber des Volkes Gunst ist eine heilige Naturkraft, ist auch wie die Sonne, die den Gerechten und Ungerechten scheint, und so gewährt sie harmlos, freudig, einfältig und doch vielfältig, was von Königen und Kaisern billiger und unbilligermaßen vorausgesetzt und oft tyrannisch zugeherrscht wird: und selbst das gemißbrauchte Volk trägt und würdigt auch Götter der Erde in einem feinen Herzen; denn ihr seid einmal seine ihm von Gott bestellten Heiligen, seine Lieblinge, sein eitler Stolz.

O, dieß Volksherz hat Gott und die Natur gemacht, und es sind die gewaltigsten, die getreulichsten Triebe und Mitleidenschaften hineingepflanzt und diese werden nach dem Willen Gottes mächtiger erfunden, als die böse Leidenschaft, wenn sie einmal von bösen Fürsten oder von Fürstenfeinden aus der Hölle heraufbeschworen ist, auf daß sie Länder und Fürsten verderbe und das Volksherz selbst, das so wetterwendisch und doch so liebenswürdig, so wundervoll wie die Natur, so verwandlungsvoll und doch so einheitlich ist.

O Fürsten, eure kleinsten Handlungen werden zu Großthaten im dankbaren, trunkenen, leichtbegeisterten

Herzen des Volkes! Eure Opfer kosten euch kein Opfer; denn ihr entbehrt weder Leibesnahrung noch Nothdurft, oder das kleinste Bedürfniß und Herzensgelüst! Eure Uebelthaten bleiben leicht verborgen; eure Wohlthaten aber, die euch nirgend wehe gethan haben, erblickt auf eurer Höhe die ganze Welt. Und dennoch, dennoch möchte ich nicht an eurer Stelle sein, nicht an der Stelle des besten und glücklichsten der Fürsten; denn Ungeheures lastet auf ihnen allen, eine unaussprechliche Verantwortung auf ihrer Weisheit und Vermögenheit, wie auf ihrer Unwissenheit und Unvermögenheit, auf ihrer Herzensgüte wie auf ihrer Bösartigkeit, eine Verantwortung, die durch die Jahrhunderte und über das Weltgericht hinausschreitet bis in das jüngste Gericht.

Die Weltgeschichte hält euch Fürsten aber schon bei Lebzeiten einen Zauberspiegel vor, in welchem ihr Vergangenheit und Zukunft sehen könnt; so schauet denn hinein, wenn ihr weise und muthig dazu seid.

Des Volkes Tugend und Frömmigkeit beruht, gewißlich wahr, in einer ungemessenen Liebe und Hingabe zu seinem Fürsten, in einem Glauben, wie der, womit man an Herzenslieblinge und Weltheilande glaubt. Aber wenn dem so ist, und — bei dem ewigen Gotte — so ist ihm! dann fragt euch selbst: was ihr diesem gläubigen, hingebenden Volke sein sollt, was ihr ihm nach den Kräften sein könnt, die ihr vor euern Mitmenschen voraus habt, und was ihr diesen euern Pflegebefohlenen vor euerm eigenen Gewissen und in Wirklichkeit seid! — Und wenn es nun zur Anklage, zur Schilderhebung im ganzen Volke kommt, wenn dieses ewig gemißbrauchte, gemißhandelte und betrogene Volk den berufenen und unberufenen Sprechern und Vertretern ein Ohr geliehen

Digitized by Google

hat, haben dann die Hunderttausend und Millionen Stimmen gegen eine einzige hoffärtige und gewissensverhärtete Stimme kein Recht, bloß weil sie einem Fürsten zugehört?" Aber auch den Charakter des Volkes hat Bog. Goltz gut gefaßt und gezeichnet; eine übertriebene Bildung, namentlich die falsche überfirnißte ästhetische Kultur weist er entschieden von sich. „Derben Charakter", sagt er, „soll das Volk haben; derbe Lebens- und Redensart bewahrt vor Selbstbefleckung, vor Lüge, Schauspielerei und Nichtswürdigkeit. — Es soll keine Schönthuerei sein mit feinen Formen und Lebensarten, wo die Missethaten zum Himmel aufstinken; dieß die Gefahr der feinen, formalen, der ästhetischen Bildung für Selbsterkenntniß, Demuth, Wahrheit und Besserung. — Feine Formen und ekler Geschmack beschönigen, maskiren und verkleben den alten Koth, die Lüge und den Stank, verderben Religion und Gebet." — „Die unablässig thätige und geweckte Urtheilskraft, ihre monströse Ueberreizung im Gelahrten und Gebildeten, ihre stetige Anwendung auf alle Erscheinungen des Staats- und Weltlebens, der Kunst und Wissenschaft, der Natur und Uebernatürlichkeit, ihre Ausartung in ein bloßes Vernünfteln und Raisonniren, in ein Aburtheilen des Ganzen, Wesenhaften und Ewigen nach dem Augenblicklichen und Aeußerlichen und nach dem Theil ist zur schlimmsten Dämonie geworden, zum springenden Punkte, woraus die Revolution erwuchs. — Aber das rücksichtslose Schnellurtheilen hat bereits seine Mission erfüllt, und an seine Stelle muß nun der von allen Sympathien, vom ganzen Gottes- und Weltinstinkt getragene und erleuchtete, der weltvernünftige und beseelte uralte Menschen- und Volksverstand treten, und vor ihm muß der abstrakte, der herz- und vernunftlose, der von aller Welt-

und Gottesfühlung, von aller Natur, Geschichte und Mitleidenschaft ausgeleerte, der unheilige Juden-, Franzosen-, Kommunisten-, Atheisten- und Rebellenverstand entweichen, wenn anders eine neue und positive Welt, eine neue Lebens- und Glaubensordnung, ein neuer Staat und eine neue Kirche, eine neue Kultur- und Naturgeschichte, eine neue Gottes- und Menschengeschichte zu Stande kommen soll."

Es gilt, darin wird gewiß Jeder mit dem gemüthvollen Goltz einig sein, „in dieser Zeit, die eine schöpferische, bildkräftige sein soll, wiederum aus dem ganzen, heilen, unzerklüfteten Menschen, aus einer Harmonie aller Kräfte umzuzeugen und wiederzugebären, was in Wirklichkeit veraltet und abgestorben ist; und gleichwohl ist eben unser Fall die Unmacht, die Disharmonie, die Zerstückelung und Abstraktion, eine Theorie ohne Praxis, und eine Empirie ohne Prinzip und System, ein Materialismus und Naturalismus ohne Uebernatürlichkeit, und ein Supernaturalismus, der nimmer das Uebernatürliche auf das Natürliche zu beziehen, oder das Unendliche endlich zu setzen und auf dem Punkte zu verwirklichen versteht." — Dieß Einseitige und Falsche kann aber nur überwunden und die rechte Ganzheit und Fülle des Lebens gewonnen werden, wenn man auf die Welt in ihrer Alltagswirklichkeit eingeht und den geistigen Hebel nicht neben ihr, sondern in ihr ansetzt. Der Mystizismus geräth aber nur zu leicht auf den Abweg des bloß subjektiven Ideales, das von der Wirklichkeit absieht und die Welt flieht. Das bloße Phantasieren über das, was sein sollte, thut's nicht.

Digitized by Google

IV.

Zum

Unterricht in der deutschen Sprache.

Digitized by Google

Digitized by Google

1.

Ueber die Zeitformen des deutschen Verbs.*)

Mit Bezugnahme auf Löw's Anzeige von Dr. A. Zeisings d. Grammatik im 6. Hefte der Päd. Monatsschrift, 1847. Eine grammatische Studie.

Der Begriff der Zeit ist ein mit dem Zeitleben der Seele unmittelbar und ursprünglich gegebener. Die unmittelbarste und ursprünglichste Beziehung, nach welcher der Geist das Leben der Außenwelt auffaßt, ist die auf sein eigenes Leben, und die absolute Zeit der gegenständlich wahrgenommenen Thätigkeiten ist diejenige, welche durch das sprechende Subjekt allein bedingt ist, je nachdem sie nämlich entweder mit dem Akt des Sprechens zusammenfallen, oder vor demselben oder nach demselben Statt finden. Die absoluten Zeiten sind demnach:

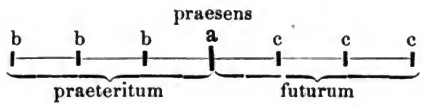
Gegenwart — Präsens,
Vergangenheit — Präteritum,
Zukunft — Futurum.

Beziehe ich, der Sprechende, eine Thätigkeit (z. B. das Schreiben), sei sie nun meine Thätigkeit oder die eines Andern (z. B. eines Schülers), auf den Akt meines Sprechens, so erhalte ich die absoluten Zeitformen:

*) Päd. Monatsschrift, 1848, 7.

Digitized by Google

ich schreibe, der Schüler schreibt,
ich habe geschrieben, der Schüler hat geschrieben,
ich werde schreiben, der Schüler wird schreiben.



Was vor a liegt, ist vergangen, gleichviel auf welchem Punkte vor a die Thatsache ruht, ob das Schreiben gestern, vor zwei Jahren oder Jahrhunderten geschah, ob noch andere Thätigkeiten gleichzeitig Statt fanden — von dem Allen wird abstrahirt, weil das sprechende Subjekt nur die Beziehung auf den Moment seines Sprechens macht; ebenso ist alles hinter a Liegende zukünftig (futurum), und alles in den Punkt a Fallende gegenwärtig (präsens). Auf dem absoluten Standpunkte giebt es nur drei Zeiten: es geschieht, ist geschehen, wird geschehen.

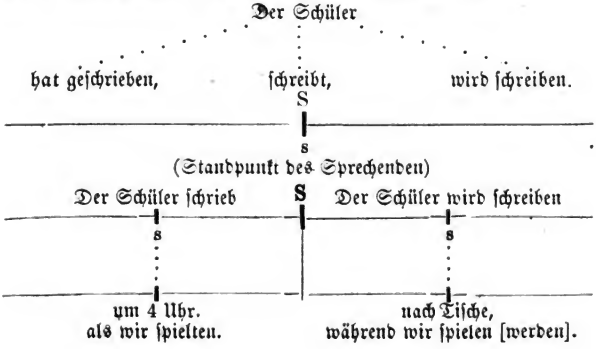
Ein anderer Fall tritt ein, wenn ich einen von den Punkten zwischen a — b oder a — c fixiren will, dieß kann auf meinem absoluten Standpunkte nicht geschehen, denn für diesen ist es ja gleich, wo die Punkte der Vergangenheit oder Zukunft liegen; — sondern es ist nur dadurch möglich, daß ich einen andern Zeitpunkt aufstelle, um mit demselben die ausgesagte Thätigkeit zu vergleichen, sie an demselben zu messen, sie auf denselben zu beziehen. Das in und mit dem Sprecher unmittelbar gegebene Maß genügt nicht mehr, es wird ein außer ihm liegendes objektives Maß aufgestellt.

Ich schrieb gestern, vor zwei Jahren, zur Zeit der französischen Revolution, als du schliefst. Hier sind die Zeitpunkte gestern, vor zwei Jahren, die französische

Digitized by Google

Revolution, das Schlafen des Andern, womit die Thätigkeit „schreiben" in ein Verhältniß tritt; die Zeitform „schrieb" ist keine absolute mehr, sondern eine relative. Man kann zwar auch den absoluten Zeiten noch nähere Zeitbestimmungen hinzufügen, z. B. ich habe vor einer Woche geschrieben, werde morgen schreiben —, da bleibt aber immer der Akt meines Sprechens das Entscheidende, und nicht die Vergleichung zweier Thatsachen oder Thätigkeiten ist der Zweck.

Damit ist nicht gesagt, daß bei den relativen Zeiten die Rücksicht auf den Augenblick des Sprechens wegfiele, „ich schrieb" ist ja nicht minder eine vergangene Zeit wie „ich habe geschrieben"; nur ist die Rücksicht auf den Moment des Sprechenden nicht mehr die allein maßgebende, und wenn in den absoluten Zeiten das Subjekt (s), von welchem die Thätigkeit prädizirt wird, in die Mitte gestellt wird, auf den Standpunkt des sprechenden Subjekts (S), also mit ihm zusammenfällt: so versetzt in den relativen Zeiten der Sprechende sich oder das Subjekt, von dem er etwas aussagt, in jene Zeit, wo die Thätigkeit Statt gefunden hat oder Statt finden soll.



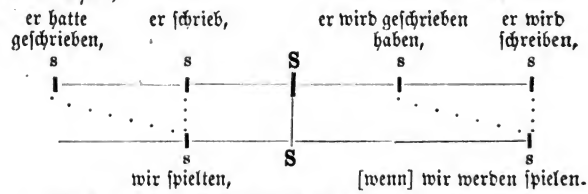
Digitized by Google

Da ergiebt sich denn ein Zweifaches: entweder dauert in Bezug auf einen Zeitpunkt, ein Ereigniß, eine andere Thätigkeit ꝛc. die Thätigkeit, welche von dem Subjekt ausgesagt wird, noch fort, oder sie war in Beziehung auf diesen Zeitpunkt, diese Thätigkeit ꝛc. schon vollendet.

Er schrieb, während wir spielten.

Er hatte (schon) geschrieben, während wir (noch) spielten.

Im ersten Falle sind die beiden Thätigkeiten des Schreibens und Spielens gleichweit von S entfernt, fallen in Einem Zeitmomente zusammen; im zweiten Falle ist das Schreiben weiter von S entfernt, als das Spielen, geht diesem voran. (Das Perfekt der Zukunft liegt dem näher.)



Das relative Präteritum wie das relative Futurum ist also entweder ein imperfectum (unvollendet, dauernd) oder ein perfectum (vollendet). Das S bleibt natürlich auch hier die Mitte, weil der Sprechende nie durchaus von seinem Moment des Sprechens abstrahiren kann, aber es tritt zurück und die Thätigkeit als solche tritt hervor, weil sie in Beziehung und Wechselwirkung mit andern Thätigkeiten aufgefaßt wird. Darum sind die beiden relativen Präterita die historischen Zeitformen, weil in der Erzählung die Thätigkeiten als solche und ihre gegenseitigen Beziehungen dargestellt werden sollen, und die Beziehung auf den Moment des Sprechens Nebensache ist; die Erzählung wird dadurch anschaulich und

Digitized by Google

lebendig, daß der Erzählende seinen absoluten Standpunkt zurücktreten läßt und sich mit dem Gegenstande in die Zeit versetzt, wo die Handlung geschah, die Thätigkeit, das Ereigniß ꝛc. Statt fand. „Es war einmal ein König" — da ist Erzähler und Zuhörer in die Gegenwart des Königs versetzt, auf den Punkt, wo sein Leben sich entwickelt, fortdauert. „Es ist ein König gewesen", das Leben des Königs ist vorüber, es ist ein vergangenes, vita praeterita. Eben deßhalb, weil das sogenannte Imperfekt die relative, beziehungsweise, bedingte Vergangenheit bezeichnet, geht aus ihm der conditionalis, die bedingte Zukunft hervor. „Lebte noch ein solcher König (wenn ein solcher König noch leben würde), wie würde er staunen ꝛc." Aus dem absoluten Präteritum „er hat gelebt" kann man keinen conditionalis machen, weil in jenem die Idee der Vergangenheit als solche festgehalten wird; wohl aber aus dem relativen praeteritum perfectum: „Hätte er gelebt, er würde ꝛc." Dagegen kann aus dem absoluten Präteritum ein relatives praesens perfectum werden: „Während du liesest, habe ich [bereits] geschrieben."

Wird nämlich eine gegenwärtige Thätigkeit mit einer andern verglichen, so ist sie in Bezug darauf entweder noch fortdauernd, oder schon vollendet:

a. ich schreibe, während du liesest,

b. ich habe geschrieben, während du erst anfängst — im Begriff bist, zu schreiben, lesen ꝛc.

In dem ersten Satze soll nicht die absolute Gegenwart ausgedrückt werden — daß das Schreiben in den Moment des Sprechens falle, sondern in den Moment des gegenwärtig vor sich gehenden Lesens. Der Lehrer, der eben aus der Klasse tritt, spricht zu dem vorüberge-

Digitized by Google

henden Kollegen: „Während die erste Abtheilung schreibt, läßt der Gehülfe (jetzt) die zweite Abtheilung lesen.“ Da hier die Gleichzeitigkeit zweier Thätigkeiten das Entscheidende ist, kann der Lehrer sich derselben Präsensformen bedienen als Anordnung, die ausgeführt werden soll, wenn er die Klasse verläßt, die also erst in die Zukunft fällt. — Ebenso soll das „ich habe geschrieben“ in b nur als praeteritum hingestellt werden, mit Beziehung auf das Schreiben oder Lesen des Angeredeten; deßhalb läßt sich auch hier die Präsensform (praesens perfectum) für die Zukunft gebrauchen:

Wenn du (morgen früh) noch in den Federn ruhest,
bin ich längst abgereist = wenn du — ruhen wirst,
werde ich — abgereist sein.

Es ergeben sich also:

Relative Zeiten.	Absolute Zeiten.
Praes. imperf.: ich schreibe.	Praes.: ich schreibe.
„ perfect.: ich habe geschrieben.	
Praeter. imperf.: ich schrieb.	Praeter.: ich habe geschrieben.
„ perfect.: ich hatte geschrieben.	
Futurum imperf.: ich werde schreiben.	Futurum.: ich werde schreiben.
„ perfect.: ich werde geschrieben haben.	

Da nun in dem absoluten Präsens, in der Gegenwart als solcher, schon das Unvollendete ausgesprochen ist, ebenso auch jede zukünftige Handlung als zukünftige auch noch unvollendet sein muß, so hat die Sprache nicht nöthig gehabt, für das praesens imperfectum und für das futurum imperfectum besondere Formen zu schaffen; deßgleichen konnte sie mit dem absoluten Präteritum, das ja die Beziehung auf die Gegenwart des Sprechenden, die Thätigkeit, Handlung, den Zustand ꝛc. als vollendet darstellt, auch das in Beziehung auf eine gegenwärtige

Digitized by Google

Thätigkeit ꝛc. Vollendetsein ausdrücken.*) Es bleibt somit nur das Praeteritum imperfectum und perfectum und das Futurum perfectum (exactum) von den relativen Zeiten, die sprachlich besonders ausgeprägt sind, stehen, und wir haben auf jeder Seite drei

Absolute Zeiten.	Relative Zeiten.
Gegenwart: ich komme.	. . . . .
Vergangenh.: ich bin gekom.	unvoll.: ich kam. vollend.: ich war gekom.
Zukunft: ich werde kommen.	. . . . .
	vollend.: ich werde gek. sein.

Machen wir die actio imperfecta oder perfecta zum Eintheilungsgrunde, und stellen auf die eine Seite das Unvollendete, auf die andere Seite das Vollendete, so ergiebt sich:

Unvollendet [schreibend].	Vollendet [geschrieben].
1. Präsens: ich schreibe.	2. Absol. Präteritum oder Perfekt: ich habe geschr.
3. Prät. imperfektum oder Imperfekt.: ich schrieb.	4. Prät. perf. oder Plusquamperfektum: ich hatte geschrieben.

*) Sowohl in dem absoluten Präteritum wie in dem abs. Futur steckt — wegen der Beziehung auf den Augenblick des Sprechens, ein Präsens, wie das schon in dem „ich habe, ich bin, ich werde", womit diese tempora gebildet werden, ausgedrückt ist. (Ich bin gelaufen, ich habe gesprochen — locutus sum.) Die griechische und französische Sprache sind mit ihrem erzählenden Präteritum dem noch ein beschreibendes zur Seite steht, freilich im Vortheil auch vor der deutschen Sprache; für unser „ich schrieb" hat der Franzose die beiden Formen: j'écrivais und j'écrivis, je nachdem die sich wiederholende, andauernde oder die momentan vollendete Thätigkeit ausgedrückt werden soll; das j'écrivis entspricht dem lateinischen scrip-si, worin, wie schon gesagt, die abgeschlossene Handlung überwiegend hervortritt.

Digitized by Google

5. Futurum: ich werde schreiben.

6. Fut. perf. oder Futurum exaktum: ich werde geschrieben haben.

Auch aus dieser Aufstellung folgt, daß unser Imperfekt nicht als absolute, und unser Perfekt nicht als relative Zeit zu betrachten sei. Wir stimmen also nicht mit denen überein, welche das absolute Präteritum bloß für ein Präsens perfektum ausgeben, das Präsens also als das Ursprüngliche ansehen und demnach dieß Tempus überhaupt für eine nur relative Zeitform erklären. Die Richtung und Ordnung in den Begriffsbestimmungen wird dadurch erschwert, daß man nicht scharf genug zwischen absoluter und relativer Zeit unterscheidet, und die alten Bezeichnungen: Imperfekt, Perfekt, Plusquamperfekt, die bloße Beiwörter (adjectiva) sind, um die Arten der Vergangenheit zu unterscheiden, für die Sache selber (nämlich für das Präteritum) nehmen will. Man suchte das relative Prät. Imperfektum als absolute Zeitform vornehmlich deßhalb geltend zu machen, weil seine Form innerlich aus dem Stamm des Zeitwortes hervorwächst und für die Konjugation des Verbs entscheidend ist; aber dann könnte auch das absolute Futurum (ich werde kommen) für keine absolute Zeit gelten, da es mit einem Hülfszeitwort gebildet ist, und gerade der entschiedene Gebrauch des Imperfekts im Hochdeutschen, als tempus historicum, der Manchen zur Auffassung desselben als einer absoluten Zeit bestimmt hat, spricht für seine Bedeutung als relative Zeit. Denn sobald erzählt wird, treten verschiedene Thätigkeiten mit einander in Verbindung und Beziehung, der Sprechende abstrahirt — indem er das Imperfekt anwendet — von seiner Gegenwart, um sich und den Hörer in die Gegenwart der Thatsache zu

Digitized by Google

versetzen. Das Verflossene, Abgeschlossene, Vollendete wird wieder ein Fließendes, Unvollendetes, Dauerndes, das vor dem Auge der Phantasie sich zum zweiten Mal produzirt. Wird das Perfekt als Erzählungsform angewandt, wie dieß mit Vorliebe vom gemeinen Mann geschieht („da hat er gesagt", „ist er gestanden") und im Dialekt, sowohl im Plattdeutschen, wie im Alemannischen, regelmäßig, z. B. Im a wald ist a Kista g'si, mit ama kostbara schatz dri. D'lüt hond zwor dervo g'wisst, wil ma-n aber allawil g'set hat*): ꝛc. (In einem Walde ist eine Kiste gewesen, mit einem kostbaren Schatz d'rin; weil man aber immer gesagt hat ꝛc.): — so stellt sich der Erzähler in ein anderes Verhältniß zur erzählten Thätigkeit, er giebt sie nicht mehr relativ und werdend, sondern absolut als vollendet. Die Römer haben den absoluten Standpunkt vorwalten lassen: der nüchterne Verstand überwog bei ihnen die schildernde Phantasie. In Cäsar's veni, vidi, vici ist die absolute Beziehung auf das sprechende Ich, das die That vollbracht hat; während unser deutsches: „er kam, sah, siegte" in die Mitte der Thatsache und ihre Gegenwart versetzt. Das fuit Ilion (Troja ist gewesen) ist apodiktisch, unser „es gab einst ein Troja" schildernd. Wir übersetzen ganz richtig das lateinische Perfekt als temp. historicum mit dem Imperfekt als unserem temp. historicum; darum sind aber beide Formen noch nicht kongruent — jeder liegt eine besondere Anschauungsweise der Dinge in ihren Thätigkeiten zu Grunde, ganz so, wie unserem Wort „Schlange" eine andere Ansicht dieses Thieres zu Grunde liegt, als

*) Vorarlberger Mundart. In dem angezogenen Beispiele hat selbst der kausale Nebensatz die Perfektform.

Digitized by Google

dem lateinischen serpens. Der Lateiner negirt mit seinem fuit Ilion die Fortdauer für Gegenwart und Zukunft viel stärker, und wollen wir es ihm nachthun, so müssen wir sagen: es ist gewesen! hat aufgehört zu sein! Wie ganz anders klingt das Napoleonische: das Haus Braganza hat aufgehört zu regieren! als das des Geschichtsschreibers in der Form des Imperfekts: es hörte auf zu regieren. Im letzteren Falle ist es bloß Erzählung, im ersteren prophetischer Machtspruch, diktatorischer Befehl. Die lateinische Sprache sagt in beiden Fällen: regnavit, erhält darum in der Erzählung etwas Eindringliches, Ernstes, Würdevolles; wir aber erzielen eine viel größere ästhetische Wirkung. Man denke, wenn das Göthe'sche: „halb zog es ihn, halb sank er hin" in unserem Perfekt gegeben werden müßte!

Zugleich erhellt aus dem Gesagten, daß wir im Hochdeutschen das Perfekt anwenden müssen, wo ein Geschehenes als absolut, d. h. als gewiß, unveränderlich, keinem Widerspruch mehr unterworfen — als vollendete Thatsache (fait accompli) hingestellt wird. (Hat er wirklich die That begangen? Er ist überführt worden, er ist es gewesen ꝛc. Was ich geschrieben habe, das habe ich geschrieben. Gott hat dem Menschen einen vernünftigen Geist verliehen*).) Ebenso liegt in dem Präsens als absoluter Gegenwart die Idee des Bestehenden (d. h. des stets Gegenwärtigen), des an keine Zeit Gebundenen,

*) Wenn es in der Bibel heißt: „Gott schuf den Menschen ihm zum Bilde", so ist das erzählend und schildernd, und dieser poetischen, die Phantasie auf den Zeitpunkt der Handlung hinlenkenden Kraft willen gebraucht Klopstock z. B. das Imperfekt: Unser Aller Verhängniß schrieb auf eherne Tafeln der Allmächtige, und schwieg.

Digitized by Google

für immer Gültigen (Gott regiert die Welt. Die Erde bewegt sich um die Sonne. Weß das Herz voll ist, deß gehet der Mund über —); daher die Präsensform auch die Form für allgemeine und allgemein anerkannte Wahrheiten, also auch für Sprüchwörter ist (Morgenstunde hat Gold im Munde), und selbst der stellvertretende Gebrauch des Präsens für das Futurum rührt daher, daß wir den Andern damit trösten, vergewissern ꝛc. wollen, indem wir das in der Zukunft Mögliche schon als wirklich hinstellen (Ich reise morgen ab. Ich komme heute Abend zu dir). Ebenso liegt in dem absoluten Futurum die Idee des festen Entschlossenseins (ich werde ihm nicht gehorchen, statt ich will ꝛc.) wie auch der moralischen Nothwendigkeit und des strengen Befehls (du wirst seinem Befehl sogleich nachkommen, du wirst dich sogleich zu ihm verfügen, — im Französ. tu ne tueras pas: du sollst nicht tödten). Doch wir haben nur einige Andeutungen geben wollen.

Was Dr. Zeising über die Bedeutung der einzelnen Tempusformen sagt, stimmt mit unserer Entwickelung fast ganz überein; nur hätte er die alte Eintheilung nicht so ohne Weiteres, d. h. nicht ohne den Gegensatz des absoluten und relativen Standpunktes, entschiedener geltend zu machen, acceptiren sollen. Falsch ist die alte Eintheilung nicht, nur in den Benennungen mangelhaft. Dr. Zeising ordnet nach alter Weise

Gegenwart.	Vergangenheit.	Zukunft.
Präsens.	Imperfektum.	Futurum.
	Perfektum.	Futurum exaktum.
	Plusquamperfektum.	

Dagegen ordnet Herr Löw so:

	Absolute Form.	Relat. Vergangenheitsf.
Gegenwart:	Präsens.	Perfektum.
Vergangenheit:	Imperfektum.	Plusquamperfektum.
Zukunft:	Futurum.	Futurum exaktum.

Woraus sich „nach einem anderen Gesichtspunkte folgende Uebersicht ergiebt“:

1) Präsens.
2) Präteritum.
   a) Imperfektum oder absolutes Präteritum.
   b) Relative Präterita.
      α) Perfektum (Gegenwärtige Vergangenheit).
      β) Plusquamperfektum (Vergangene Vergangenheit).
      γ) Futurum exaktum (Zukünftige Vergangenheit).
3) Futurum.

Ich stimme ganz den Prämissen des Herrn Löw bei: „In den absoluten Zeitformen ist der Sprechende (d. h. die Zeit, in welcher er spricht) das Maß; das Gesprochene (d. h. die Zeit, in der es geschieht) das Gemessene. Oder mit anderen Worten: die Zeit, in welcher die Thätigkeit geschieht, wird gemessen an der Zeit, in welcher die Thätigkeit prädizirt wird. In den relativen Zeitformen hingegen wird ein Gesprochenes (Prädizirtes) an einem anderen Gesprochenen gemessen.“ Aber hieraus folgt eben, daß das Imperfekt ein relatives Tempus sei, das Perfekt ein absolutes, und ich kann nicht dem Schluß des Herrn Löw beistimmen: „Das Messende steht dabei in der absoluten Zeitform, das Gemessene in der relativen.“ Wenn ich sage: „die Glocke hat zehn geschlagen“, so wird die prädizirte Thätigkeit nach ihrer Tempusform bloß an der Zeit gemessen, in welcher sie prädizirt wird: absolute Zeit. Wenn ich sage: „die

Digitized by Google

Glocke schlug*) zehn Uhr, als er eintrat", so wird hier ein Gesprochenes an einem andern Gesprochenen gemessen; das Prädikat „schlug" an dem Prädikat „eintrat"; der Satz will nicht ausdrücken, daß der Glockenschlag vergangen sei (für den Moment des Sprechens), sondern daß dieses Vergangene mit einem anderen Vergangenen dieselbe Gegenwart gehabt habe, d. h. gleichzeitig gewesen sei. Weil aber ebensowohl das „Eintreten" mit dem Schlage der Uhr in Beziehung steht, als umgekehrt das „Schlagen" mit dem Eintritt, weil also das Verhältniß beider Thätigkeiten ein gegenseitiges ist: so haben auch beide Zeitformen gleichen grammatischen Rang, beide sind relativ.

Da die Ausdrücke Perfektum und Imperfektum in der angedeuteten Weise falsch genommen sind (ein „Plusquamperfektum" ist an sich schon ungereimt und sollte aus der Grammatik ausgemerzt werden): so ist auch die Verwechslung zwischen „vergangen" und „vollendet" eingetreten, und von einer „gegenwärtigen Vergangenheit" (Perfekt) die Rede, statt von einer „vollendeten Gegenwart"; von einer „vergangenen Vergangenheit" statt von einer „vollendeten Vergangenheit", von einer „zukünftigen Vergangenheit" statt von einer „vollendeten Zukunft."

*) Daß im gemeinen Leben das Imperfekt oft für das Perfekt gebraucht wird, z. B.: Wo waren Sie gestern? (statt: Wo sind Sie gestern gewesen?) Bekamen Sie noch gar keinen Brief von Ihrem Freunde? (statt: Haben Sie noch gar keinen Brief bekommen?) thut hier nichts zur Sache. Ebenso ist zu bemerken, daß oft auch der Zeitpunkt, oder das Ereigniß, worauf wir das Imperfekt beziehen, verschwiegen wird, wenn man es als bekannt voraussetzen kann.

Digitized by Google

Eine Vergangenheit, welche gegenwärtig ist, bleibt, wofern man nicht mit Worten spielen will, eine contradictio in adjecto, und eine vergangene Vergangenheit ein Pleonasmus. Der Schüler spricht die Worte nach, aber denkt sich nichts dabei. Sage ich ihm aber: Jede Zeit kann als fortdauernd oder vollendet (Imperfekt oder Perfekt) gedacht werden, eine Thätigkeit kann für die Gegenwart vollendet sein, sie kann aber auch in der Zukunft als vollendet vorgestellt werden, wie auch in der Vergangenheit (immer in Beziehung auf eine andere Thätigkeit): so ist das leicht verständlich und verständlich zu machen, weil ein wirklicher durchgreifender Gegensatz zu Grunde liegt.

Die Schwierigkeit mit dem Perfekt ist sogleich beseitigt, wenn man zwischen dem absoluten Präteritum und dem relativen Präsens (Perfektum) unterscheidet. Jenes steht bloß zu der Gegenwart des Sprechenden in Beziehung, dieß zu einem Verb im Präsens. Diese beiden logisch verschiedenen Präsentia werden leicht mit einander verwechselt. Herr Löw sagt: „Gerade, weil das Perfektum anzeigt, daß die Handlung zur Zeit der Aussage als vollendet abgethan gedacht werden soll, ist es nicht das absolute Präteritum, sondern ein relatives, weil es in Relation zum Präsens gedacht werden muß," und er kommt gerade durch diese Auffassung in Widerspruch mit seinem oben angeführten Satze: „In den absoluten Zeitformen ist der Sprechende, d. h. die Zeit, in welcher er spricht, das Maß."

Ich habe das Tempusverhältniß so dargestellt, wie es mir als das einfachere und richtigere erschienen ist; damit will ich jedoch keineswegs behaupten, daß ich das

Digitized by Google

Richtige getroffen hätte, und füge deßhalb noch die unterrichtliche Ausführung von Löw*) hinzu, damit der geneigte Leser selber prüfen und sich ein Urtheil bilden möge:

*

Präteritum.

Der Lehrer schreibt an die Tafel:

Ich habe gearbeitet, wenn ich esse.
Ich hatte gearbeitet, als ich aß.
Ich werde gearbeitet haben, wenn ich essen werde.

L. Hier habe ich überall zwei Sätze miteinander verbunden. Betrachte zunächst den zweiten Satz in der ersten Satzverbindung. In welcher Zeit steht er?

Sch. Im Präsens.

L. Nun vergleiche mit ihm den ersten Satz in derselben Satzverbindung. Was ist früher geschehen, das Arbeiten oder das Essen?

Sch. Das Arbeiten.

L. Das Essen geschieht (nach der Form des Satzes zu schließen) in der Gegenwart. In welcher Zeit ist also das Essen schon vergangen?

Sch. In der Gegenwart.

L. Der erste Satz steht also in der gegenwärtigen Vergangenheit. Man nennt diese Form der Vergangenheit das Perfektum.

L. So geben auch in den beiden andern Satzverbindungen die zweiten Sätze immer die Zeit an, in welcher man sich das in den ersten Sätzen Gesagte als vergangen denken soll. Betrachte die zweite Satzverbindung. In welcher Zeitform steht der zweite Satz?

Sch. In der Vergangenheit.

L. In welcher Zeitform also der erste Satz?

Sch. In der vergangenen Vergangenheit.

---

*) Aus dessen „Anleitung zum Unterricht in der deutschen Sprachlehre."

Digitized by Google

L. Man nennt diese Form das Plusquamperfektum. In welcher Zeitform steht der zweite Satz der dritten Satzverbindung?

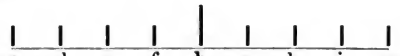
Sch. In der Zukunft.

L. In welcher Zeitform also der erste Satz?

Sch. In der zukünftigen Vergangenheit.

L. Man nennt diese Form das Futurum exaktum. Das Präteritum hat also vier Zeitformen: 1) die, welche wir zuerst kennen gelernt haben, und die man Imperfektum nennt, z. B. ich trieb; 2) das Perfektum — ich habe getrieben; 3) das Plusquamperfektum — ich hatte getrieben; 4) das Futurum exaktum — ich werde getrieben haben.

Die folgende Darstellung kann dem Lehrer vielfältigen Stoff zu allerlei mit den Schülern anzustellenden Uebungen geben.



Die Gegenwart b ist immer nur Zeitpunkt, die Vergangenheit a b und die Zukunft b c sind Zeiträume (natürlich nach a und c hin eigentlich unbegrenzt). Die Punkte d e f sind Zeitpunkte in der Vergangenheit, die Punkte g h i Zeitpunkte in der Zukunft. Der Sprechende steht in b; will er aber bezeichnen, daß es in dem Punkte d oder e oder f geschehen ist, so gebraucht er das Imperfektum. Will er bezeichnen, daß es in den Zeiträumen a d oder a e oder a f geschehen ist, so bezeichnet er die Zeitpunkte d, e oder f durch das Imperfektum oder durch ein Adverbium der Vergangenheit; die Zeiträume a d, a e oder a f durch das Plusquamperfektum. Will er einen von den Zeitpunkten e oder f näher bestimmen, daß er ihn als einen späteren Zeitpunkt als den Zeitpunkt d darstellt, so bezeichnet er den Zeitpunkt d durch das Plusquamperfektum, den Zeitpunkt e oder f durch das Imperfektum. Die Punkte g h i bezeichnet er durch das Futurum, ebenso den Zeitraum b c und alle zwischen den Punkten b und c

Digitized by Google

liegenden Räume. Will er aber ausdrücken, daß irgend etwas vor dem Zeitpunkte g h i oder e geschehen wird, geschieht, oder geschehen ist, so drückt er den Zeitpunkt g h i durch das Futurum, das andere Urtheil durch das Futurum exaktum aus. Das Futurum exaktum kann also nicht nur die Punkte g h i, sondern auch die Punkte a d e f b und die zwischen ihnen liegenden Zeiträume bezeichnen.

* *
*

Digitized by Google

2.

Das Ineinanderspielen des Sinnlichen und Uebersinnlichen, des konkreten und abstrakten Sinnes der Worte.*)

Eine Skizze für den onomatischen Theil des Sprachunterrichts.

Der Unterricht in der deutschen Grammatik, und wär' er auch noch so beschränkt, kann weder von der Syntax noch von der Etymologie und Wortlehre überhaupt (welche auf den Vorstellungsinhalt eingeht, der im Worte Gestalt gewinnt) Abstand nehmen. Daß der Schüler sich gewöhne, die abgeleiteten (abstrakten) Bedeutungen der Worte auf ihre Grundbedeutung (den konkreten Sinn) zurückzuführen, das Band, das in der Sprache zwischen dem Sinnlichen und Uebersinnlichen geknüpft ist, finden zu lernen, das Gefühl für das Konkrete, in welchem die Anschauung wurzelt, recht lebendig zu erhalten, und so überall den Begriff durch die anschauliche Vorstellung zum Bewußtsein zu bringen: dafür hat schon der Elementarunterricht in der Muttersprache zu sorgen. Dem Lehrer muß aber zuvor selber die Bildlichkeit der Rede, die großartige Symbolik, die in der Sprache lebt, der plastische Trieb, der jedes Wort gestaltet und zu einem lebendigen Leibe einer gedankenvollen Innenwelt macht,

*) Päd. Monatsschrift 1848, 11. 12.

Digitized by Google

klar und lebendig geworden sein; er muß in und an der Sprache gelernt haben, daß das „Denken" nicht „nach dem Anschauen und Vorstellen" als etwas Besonderes kommt, sondern schon darin ist, und daß auch in den abstraktesten Begriffen die sinnliche Vorstellung nicht über Bord geworfen, sondern erhalten, gereinigt vom zufälligen Beiwerk, fortgebildet und entwickelt worden ist. Wäre der Begriff nicht schon in der Anschauung, so würde er auch aus dieser nimmer gewonnen werden. In jedem Ding-, Thätigkeits- und Eigenschaftsworte, in jedem Verhältniß- und Bindeworte ist mit dem Sinnlich-Wahrnehmbaren ein Uebersinnliches niedergelegt und ausgesprochen; in jedem Einzelwesen, das die Sprache nennt, das Wesen, die Kraft, der innere Grund des Individuellen angedeutet, wie umgekehrt auch die allgemeinsten und abstraktesten Gedankenbeziehungen an die greifbarsten Körperverhältnisse geknüpft werden; das räumliche und zeitliche Verhältniß wird zum kausalen und umgekehrt das rein Logische in das Poetische verwandelt, das Nothwendige und Absolute in die bunte Mannichfaltigkeit des Relativen und Zufälligen gekleidet. Der Sprachgeist ist ein Dichter im umfassendsten Sinne, und wer den poetischen Genius der Sprache nicht würdigen lernt, vermag auch das Wesen der Sprache nicht zu fassen.

Die Bibelsprache Luther's ist darum so eindringlich und gewaltig, weil die Plastik, die unmittelbare Einheit des Sinnlichen und Uebersinnlichen, noch derb und ungeschwächt in Luther's hochdeutschem Idiom waltet. Auch von dieser Seite betrachtet — für die Spracherkenntniß und die lebendige Fortpflanzung des eigenthümlichen ursprünglichen Geistes unserer Schriftsprache — ist der Unterricht in der biblischen Geschichte, die Bibellektüre und

Digitized by Google

auch der Katechismus, der die Bibelsprache reproduzirt, von unschätzbarem Werth für die Volksschule. Schon der Elementarschüler empfängt durch den Unterricht in der biblischen Geschichte einen praktischen Unterricht in der Onomatik. Doch fordern die prophetischen Stellen, die Psalmen des Alten, die Parabeln des Neuen Tastaments auch die onomatische Erörterung heraus; nicht minder manche Verse unserer Kirchenlieder, sowie die Prosastücke und Gedichte in unseren Lesebüchern, wenn sie zum eingehenden Verständniß gebracht werden sollen. Wo in einer günstig gestellten Schule dem theoretischen Sprachunterrichte besondere Stunden zu Theil werden, da muß ohnehin der Wortlehre ihr Recht werden.

Die nachfolgende Abhandlung will nun aber keine Lehr- und Lernpensa mittheilen, die ohne Weiteres so zu absolviren wären, wie sie da gegeben sind: sondern sie möchte den Sinn anregen und das Verständniß wecken für die Präparation; sie möchte dem Lehrer den Weg zeigen, auf welchem er gehen muß, damit seine Schüler ihm nachfolgen.

Hauptwörter.

Der **Quell** — die **Quelle***). Die Quelle ist der Anfang des fließenden Wassers, in ihr schaut der Mensch den Ursprung desselben; ihr Hervordrängen aus den Tiefen der Erde, ihr Sprudeln und leises Murmeln erweckt die Empfindung eines Lebendigen, einer fort und fort arbeitenden Kraft; die Quelle ist wie die Offenbarung eines im Innern der Erde verborgenen Geheimnisses, sie hat etwas Geheimnißvolles wie die schöpferische Urkraft

*) Im männlichen Geschlecht ist das lebende Individuum als ein Selbstständiges stärker hervorgehoben, als im weiblichen.

Digitized by Google

selber, ist gleichsam die sichtbar gewordene Ursache des Wassers, weil sie das Leben des Wassers am innigsten zur Anschauung bringt. So hat denn die Sprache in dem sinnlichen Objekt „Quelle" ein durchaus Uebersinnliches, ein reines Gedanken-Objekt als Merkmal aufgefaßt und ausgesprochen, nämlich den Ursprung, den lebendigen Grund eines fortschreitend bewegten Lebens. „Aus der Wolke quillt der Segen": der Segen, der wie ein Fluß sich auf die Menschen herab ergießt, hat in der Wolke seinen lebendigen Grund; der Segenstrom, wenn man ihn bis zu seinem Ursprunge verfolgt, führt zur Wolke (als seiner Quelle) hin.

„Gott ist der Urquell alles Guten"

„Dem Auge entquellen heiße Zähren."

„Diese Verbindung ward für ihn eine Quelle langen Verdrusses": der Verdruß floß aus der Verbindung, die ihm das Dasein gab, die ihn nährte, speiste, unterhielt, wie der Quell den Strom.

„Die Quellen des Reichthums, der Macht, des Vergnügens ꝛc." — sie sind „unerschöpflich, sie versiegen, werden verstopft." Es liegt in dem Bilde viel mehr, als das abstrakte „Grund, Ursache, Ursprung", weil zugleich der Lebensprozeß, das fortdauernde Ausströmen, Sich-Entfalten und Entwickeln aus dem Anfange angedeutet ist, wie denn überhaupt in der Anschauung viel mehr liegt, als sich durch den abstrakten Begriff darstellen läßt.

Wurzel. Derjenige Theil der Pflanze, aus welchem sie hervorwächst, der ihre Grundlage bildet, und zwar die lebendige und belebende, aus der Nahrung in alle übrigen Theile der Pflanze strömt, der Anfang des Gewächses, aus dem es sich entwickelt, und der ihm seinen

Digitized by Google

Halt giebt. Das Merkmal: Haltgebende Grundlage, Anfang der Entwicklung ꝛc. ist schon ein Allgemeines, das der anschauende Geist auch auf den Fuß, die Hand, den Zahn (Hand-Wurzel) überträgt, und in der materiellen Pflanzenwurzel wird — ähnlich wie in der „Quelle" — schon ein rein Geistiges geschaut, nämlich der Ursprung, der Grund eines Lebens überhaupt.

Die Wurzel des Uebels. Der Grundanfang desselben, woraus es emporwächst, in welchem es seine Stütze findet, woraus es seine Nahrung zieht. Wenn man die Wurzel abschneidet, so muß das Gewächs sterben, im Moralischen wie im Physischen; wenn man bloß die Blätter abreißt, den Stamm umhaut, ohne an die Wurzel zu gehen, so vermag diese wieder neue Sprossen zu treiben, und das Gewächs entsteht wieder, weil die wachsende Kraft in der Wurzel steckt. Die Wirkung hört erst auf mit der Ursache, und diese, als die bewirkende Kraft, schaut der Sprachgeist in dem Dinge an, das er „Wurzel" nennt. In dem sinnlich wahrnehmbaren „Grunde" liegt schon der logische und moralische „Grund" eingehüllt.

Stamm, Zweig, Blüthe, Frucht. Der Stamm ist der größte und stärkste Theil des Baumes, welcher die Zweige mit ihren Blüthen und Früchten trägt, aber nicht wie die Säule eine Last, sondern die Zweige aus sich hervortreibend, als lebendige Stütze, an die sie organisch sich anreihen, worin sie ihre gemeinsame Einheit finden. Wie der Anschauung der Baum ein lebendiges Einzelwesen ist, so ist ihr der Stamm der sichtbare Repräsentant der innern Einheit, welche die verschiedenen Theile zusammenhält, die Mannichfaltigkeit aus sich hervorgehen läßt. Das Allgemeine in dem Individuellen, das Geistige in dem Sinnlichen ist also hier die „Einheit, welche die

Digitized by Google

Mannichfaltigkeit trägt und aus sich hervortreibt." Darum spricht man von einem Volksstamme, von einem Stammvater, Stamm-Kapitale, Stamm-Worte ꝛc.

Die Horden, Familien, Individuen eines Volkes sind gleich den Zweigen, Aesten, Blättern ꝛc. eines Baumes. Insofern nun die einzelnen Theile eines Volkes Einer Wurzel entsprossen sind (wie der Stamm), durch die Verwandtschaft des Blutes zu einer gemeinsamen Einheit verbunden sind (wie der Stamm die Zweige trägt und zur Einheit des Baumes verbindet), spricht man von einem Volksstamm. — Abraham ist der Stammvater der Juden; Isaak war der erste Zweig, der aus diesem Stamm hervorwuchs, Jakob ein Zweig des ersten Zweiges, welcher wiederum 12 kleinere Zweige trieb u. s. f. Alle Zweige gehen aber von einem gemeinsamen Stamme aus, legen sich an diesen an, werden von diesem getragen.

Die adeligen Geschlechter führen einen Stammbaum, in welchem die Kinder und Kindeskinder die Zweige und Zweiglein bilden, deren Mannichfaltigkeit aber von dem Stamm-Vater, als der gemeinsamen Einheit, getragen, zu Einem Ganzen vereinigt wird.

Das Kapital, insofern es die Zinsen trägt und als eine erzeugende Kraft aus sich hervortreibt, wie der Stamm die Zweige, insofern es die Grundlage bleibt, die noch fortwächst, wenn die Zinsen wieder Kapitale geworden sind — wie die großen Zweige als kleinere Stämme wieder Zweige tragen — heißt Stamm-Kapital.

Insofern aus einem Worte, wie die Zweige aus dem Stamme, andere Worte hervorwachsen, nennen wir das erste ein Stammwort. Dieß bildet die gemeinsame

Digitized by Google

Einheit für die ganze Wörterfamilie; sein Lebenssaft, sein Blut, nämlich der Begriff — fließt in allen Adern aller Abkömmlinge des Einen Stammes, alle tragen bei aller Verschiedenheit im Einzelnen doch ein gleiches Familiengesicht, sind schon äußerlich als Verwandte zu erkennen. Wie man ein Geschlecht in einem Baume verzeichnet, so kann man dasselbe thun mit einer Wörterfamilie.

Zweig ist das aus dem Stamme Hervorgewachsene, der auf ihn zurückweisende, innerlich mit ihm verbundene Theil desselben. So sind einzelne Familien in Bezug auf den gemeinsamen Stamm Zweige, die sich wieder „verzweigen und auszweigen", indem sie neue kleinere Stämme bilden. So sind kleinere Eisenbahnen, die aus einer großen hervorgehen, dieser ihre Entstehung verdanken, in dieser ihr Leben haben, von ihr wie die Zweige vom Stamme getragen werden, Zweigbahnen. So wächst aus einer Wissenschaft eine andere hervor, aus dieser eine neue; die dritte ist ein Zweig der zweiten, die zweite ein Zweig der ersten, welche für beide der Stamm ist, weil sie als der lebendige Grund beide trägt.

Blüthe ist der Höhenpunkt in der Entwicklung einer Pflanze, der sich schon äußerlich durch seinen Schmuck und Glanz offenbarende Theil, in welchem und durch welchen die Frucht sich bildet. In der Blüthe schauen wir den organischen Lebensprozeß des Pflanzen-Individuums am reinsten, schönsten, vollkommensten. Die Anschauung eines blühenden Baumes giebt uns unmittelbar die Empfindung, daß der Baum den Glanzpunkt seines Lebens erreicht hat. Wie die Frucht sich bildet, geht es mit dem Pflanzenleben bergab; ist sie reif, so fallen die Blätter ab, sind schon oft noch früher abgefallen, oder doch gefärbt und welk geworden — die Pflanze erscheint

Digitized by Google

wie gestorben. Also Blüthe: höchste Entwicklung eines organischen Lebens.

Die Blüthe des griechischen Volks. Das Volksleben ist auch ein organisches Gewächs, aus kleinen Anfängen sich bildend, immer höher wachsend und sich ausbreitend, Blüthen treibend und aus diesen die Frucht, und dann absterbend. Die Frucht des griechischen Volkslebens fiel den Römern in den Schooß, und zur Zeit der Reife waren die Griechen bereits ihrem Tode nahe, ihre Kraft war gleich den Blättern im Herbst abgefallen. Aber als sie bei Marathon und Salamis kämpften, da waren sie in der Fülle ihrer Kraft, da hatten sie die höchste Stufe derselben erreicht, da bildete sich die Frucht: „da war die Zeit ihrer Blüthe."

„In der Blüthe der Jahre" — der Zeit, wo der Mensch die höchste Kraft, Schönheit, die ganze Fülle des Lebens entwickelt.

„Der Mensch verblühet wie eine Blume."

Wäre die Anschauung bloß auf das Einzelne gerichtet, an dem Individuellen klebend, faßte sie nicht in der Wahrnehmung des Einzelwesens das Wesen, das Leben, die Kraft — wäre für sie die Pflanze bloß das Pflanzen-Individuum, und nicht zugleich die Offenbarung des schöpferischen Lebens in der Natur, eines Allgemeinen über Raum und Zeit Erhabenen: so könnte die Sprache gar nicht ein Wort wie „blühen" auf den Menschen oder ein Volk beziehen.

Frucht (vom lat. fructus). Das, worauf das ganze Leben der Pflanze hinarbeitet, das Ergebniß ihrer Entwicklung, worin sie zum Abschluß gelangt, und zugleich Dasjenige, was die Pflanze dem Menschen zum Genuß darbietet. (Fructus kommt her von fruor, „ich genieße.")

Digitized by Google

Die Frucht des Feldes — das, was das Feld erzeugt zu Nutz und Frommen des Menschen. Es spielen also in die Anschauung einer individuellen Frucht schon die Begriffe hinein: Ergebniß (Resultat) einer wirkenden Kraft, Nutzen, Vortheil, Genuß als natürliches Erzeugniß der Arbeit, im Moralischen wie im Physischen.

„Der Landmann erfreut sich der Früchte seines Fleißes" gilt zugleich von der innern Befriedigung, der moralischen Freude an dem glücklichen Erfolge einer angestrengten Thätigkeit.

„Die Jugend ist die Zeit der Saat, das Alter erntet Früchte."

„Dieser eine Unfall brachte den Feldherrn um die Frucht seines Sieges."

Worin konnte diese Frucht bestehen? Wiedereroberung eines verlorenen Landes, neue Hülfsmittel zur Fortsetzung des Krieges (Geld, Waffen, Nahrung), genommene günstige Stellung gegen den Feind ꝛc. Man sieht, wie weit umfassend und allgemein das Merkmal ist, das in der besondern Anschauung „Frucht" steckt. Der Feldherr war im Begriff, die Frucht des Sieges, die er in der Hand hielt, um sich ihrer zu freuen und selber davon zu genießen, auch seinem Heere davon mitzutheilen ꝛc., als sie ihm der Unfall gleich einem Räuber aus der Hand riß.

„Alle seine Anstrengungen blieben fruchtlos" — ohne Erfolg. Der Baum, welcher keine Frucht bringt, hat vergeblich geblühet, ist vergeblich gewachsen, hat den Zweck seines Lebens nicht erfüllt. Die Frucht giebt dem Baume erst seinen Werth, nach der Frucht schätzt man ihn, und schließt zurück auf seinen Werth oder Unwerth; denn in der Frucht ist gleichsam die ganze Pflanze konzentrirt,

Digitized by Google

da sie ein neues Pflanzenleben in sich schließt und aus sich erzeugt. Darum spricht der Heiland: „An ihren Früchten sollt ihr die Menschen erkennen gleich den Bäumen. Ein guter Baum bringt gute Frucht, ein schlechter Baum schlechte."

Arm, Hand. Der Arm ist das arbeitende Glied, die nach Außen hervortretende Muskelkraft des Menschen, dasjenige Werkzeug des Willens, womit der Mensch in in die Außenwelt hinsaugreift, wirkt und schafft. Im Arme offenbart sich die Sätrke.

„Mein Arm wird stark und groß mein Muth."

Als Pipin der Kurze den Löwen erlegt hatte, sprach er zu den sich verwundernden Umstehenden: „Ich bin zwar klein, aber starken Arms." Der König hat einen „langen Arm" — weit hinausgreifende Wirksamkeit. In dem Arme, als dem sinnlichen Organe der Kraft, wird die Kraft selber angeschaut.

„Er übet Gewalt mit seinem Arm und zerstreuet, die hoffärtig sind in ihres Herzens Sinn." (Luc. 1, 51.)

„Du zerstreuest deine Feinde mit deinem starken Arm." (Ps. 8, 11.) „Der Herr hat geoffenbaret seinen heiligen Arm (Organ des heiligen Willens) vor den Augen aller Heiligen." (Jes. 52, 70.) „Er sieget mit seiner Rechten und mit seinem heiligen Arm." (Ps. 98, 1.)

Wie die rechte Hand die geschicktere, so ist der rechte Arm vorzugsweise der thätige, starke Arm.

„Mit dem Tode dieses Helden war ihm sein rechter Arm abgehauen."

Ohne die Hand wäre der Arm unbrauchbar, denn in ihr findet seine Kraft erst die Anwendung und Vermittelung, mit ihr ergreift er die Außendinge und richtet er sie nach seinen Absichten zu. Aus der Hand geht erst die

Digitized by Google

Kraft in die Außenwelt über, darum wird statt „Arm" gern „Hand" gebraucht.

„Und führete Israel heraus — durch mächtige Hand und ausgereckten Arm." (Ps. 136, 10. 12.)

„Da nun Mose seine Hand reckte über das Meer, ließ es der Herr hinwegfahren." (2 Mose 14, 21.)

Die Hand ist die Spitze, worin die Kraft, Geschicklichkeit, das ganze Wirken des Menschen ausläuft, in ihr wird die Thätigkeit des Menschen als eines vernünftigen Wesens angeschaut.

„Sag' an! wer ist ihr Truchseß?
Sag' an! wer ist ihr Schenk?"
„„Meine rechte Hand ist ihr Truchseß,
Meine linke ist ihr Schenk!""
(Klein Roland.)

„Nur die Stoffe seh' ich gethürmt, aus welchen das Leben keimet,—
Der rohe Basalt hofft auf die bildende Hand." (Schiller.)

„Und reget ohn' Ende die fleißigen Hände ꝛc. (Schiller.)

„Dem dunkeln Schooß der heil'gen Erde
Vertrauen wir dor Hände That." (Schiller.)

„Elisabeth führte das Scepter mit starker Hand."

Wie für die Thätigkeit überhaupt, ist die Hand auch für die sittliche That das Symbol, und man spricht von einer „frevelnden Hand."

Vormals hieb man den Dieben die Hand ab, als das Werkzeug, womit die Sünde begangen war.

„Ich wasche meine Hände in Unschuld ꝛc." (Ps. 26, 6.)

Der Handschlag, die zwei in einander verschlungenen Hände, bedeuten, daß die beiden Personen in ihrer Thätigkeit, in dem Sinne, woraus die Thätigkeit entspringt, in ihrem Willen (der durch die Handlung vermittelt wird) übereinstimmen wollen.

Digitized by Google

Wir fassen denjenigen, den wir lieben, mit dem wir vertraut sind, und der mit uns denselben Weg gehen soll, bei der Hand, gleichsam um die beiden Personen zu einer zu machen, die Lebensthätigkeit der einen an die der andern zu knüpfen.

„An deiner Hand will ich gern durch's Leben gehen."

„Der Fromme läßt sich führen von Gottes liebender Vaterhand."

Und wie die Hand das Werkzeug der Thätigkeit überhaupt, so insbesondere wird sie als Spenderin des Segens und der Wohlthat, als Organ der Strafe, Rache, Gewalt angeschaut.

„Dem Feinde in die Hände fallen."

„Du thust deine milde Hand auf und sättigest Alles ꝛc."

„Die Hand des Herrn lag schwer auf mir."

Fuß. Der Fuß ist dasjenige Glied des menschlichen Körpers, worauf derselbe ruht (unterster Theil eines Gegenstandes überhaupt, insofern derselbe die Grundlage abgiebt, worauf der Körper ruht: Fuß des Berges, Tisches ꝛc.). — Das Werkzeug des Stehens und Gehens. Ein Ding, das schlecht steht, ist in Gefahr, zusammenzubrechen, es fehlt ihm die nothwendige Eigenschaft der „Selbstständigkeit", und ein Wesen, das schlecht geht oder gar nicht, ist ein unvollkommenes, unlebendiges. Die Füße sind die nothwendige Grundlage des selbstständigen Lebens: stehen diese fest, treten sie wacker auf, so ist es auch um das Uebrige gut bestellt. („Er steht gut." „Es geht gut mit ihm.") Sind die Füße gefesselt, so ist es auch um die Freiheit des Menschen geschehen, denn er vermag nicht, die erste Hauptbedingung, nach Willkür sich zu bewegen, zu erfüllen. Darum sagt man: „Den Gefangenen auf freien Fuß setzen."

Digitized by Google

„Auf hohem, fürstlichen Fuß leben" (eine Grundlage des Lebens haben, wie sie der Fürst besitzt).

„Die Beiden lebten lange auf vertrautem Fuße mit einander" (sie hatten denselben Grund des Lebens gemein, berührten sich darum als Verwandte, Zusammengehörige).

So liegt auch hier in dem individuellen, konkreten „Fuß" das Allgemeine, Abstrakte, Begriffliche: Selbstständigkeit, Grund, Art und Weise des menschlichen Lebens.

Kopf und **Herz**. Diese beiden Worte sind besonders geeignet, die Einheit des Leiblichen und Geistigen, des Sinnlichen und Uebersinnlichen darzuthun, zu zeigen, wie das konkrete Objekt der äußern Anschauung zugleich ein geistiges Objekt der innern Anschauung, ja wie es eigentlich nur dadurch konkret ist, daß es einen geistigen Inhalt birgt; denn konkret ist das Allgemeine mit dem Besonderen, die Ursache mit der Wirkung (Ursache und gewirkte Sache), Leib und Geist zusammengewachsen. „Kopf und Herz" sind nicht bloß Bilder, Analogieen, Symbole für die geistige Kraft, sondern dasjenige, wodurch diese wirklich wird (sich realisirt), in die Erscheinung tritt, sich äußert. Unser Leib mit seinen Theilen und Werkzeugen, seinen Bewegungen und Verrichtungen, seinen Zügen und Formen ist der Ausdruck der innern Kraft, des Geistes, dessen Kräfte so lange gar nicht da sind, als sie sich nicht offenbaren, nach Außen wenden, und dieß geschieht in dem körperlichen Organ und durch dasselbe. Der Geist entsteht, bildet und entwickelt sich mit dem Leibe und vermittelst desselben, er ist vom ersten Beginn ein Organismus. Das Streben und die Richtung einer Seelenkraft ist identisch mit dem Streben des Leibes zum Hervorbrechen und Entwickeln irgend eines seiner Glieder.

Der Kopf ist der Sitz des Gehirns, des Central-

Digitized by Google

Organs für die Nerventhätigkeit, des Mittelpunktes und der Lebensquelle für sämmtliche Nerven. Der Reiz an der äußersten Fußspitze pflanzt sich fort bis zum Gehirn, und wird erst hier für die Seele zum Bewußtsein gebracht. Am Kopfe sind alle Sinne — die Thore, wodurch die Außenwelt in den Geist einzieht — zusammengedrängt: er ist die Arbeitsstätte für den erkennenden Geist. „Mit dem Kopfe arbeiten" ist recht eigentlich zu nehmen, denn ein angestrengtes Nachdenken wird im Kopfe gefühlt, bringt Kopfschmerz hervor, wie ein langes Gehen die Beine müde macht. Jede Denkanlage kommt erst mit irgend einem Hirn-Organ, und wie dieser stärker wird, gewinnt auch der Gedanke an Kraft und Entwickelung, und umgekehrt. Ein „guter Kopf" denkt gut, ein „klarer Kopf" klar, ein „verwirrter" konfus. Ein „langsamer Kopf" ist träge, schwerfällig im Denken, weil sein Denkorgan im Kopfe schwer beweglich, ungeschickt ist — ganz so, wie ein Mensch mit übelgeformten, unbehülflichen Beinen schlecht geht. So ist klar, wie das Wort „Kopf" den konkreten Ausdruck für Denken, Erkennen, geistiges Auffassen bildet.

Da der Wille eng verbunden ist mit dem Erkennen, und das zähe Festhalten an einer Vorstellung auch einen zähen Willen zur Folge hat, wie umgekehrt die flüchtige, leicht bewegliche, oberflächliche Erkenntniß auch auf das Begehrungsvermögen zurück wirkt: so bedingt die Thätigkeit des Kopfes auch die Aeußerung des Willens, und der Kopf ist zum Theil auch ein Organ für letzteren. (Das Hinterhaupt ist bei willensstarken Personen vorzüglich entwickelt. Darum: „starrköpfig" — starr im Wollen.

Das Herz bildet den Gegensatz zum Kopfe. Dieser richtet sich auf die Außenwelt, um sie zu begreifen und

Digitized by Google

geistig zu gestalten, er ist der Hauptträger der Sinne, wodurch wir mit der Schöpfung, mit den Thaten und Gedanken der Menschen bekannt werden, zum Wissen gelangen: das Herz ist der Heerd für den Umlauf des Blutes, dieses Lebenssaftes der Menschen, welcher Muskeln und Nerven speist und ihnen Leben und Gedeihen giebt. Das Blut ist der eigentliche Träger des individuellen Lebens, das aufhört, sobald das Blut nicht mehr rinnt, das Herz still steht. Wo dieses Leben erhöht oder niedergedrückt wird, in Ruhe und Unruhe, Seligkeit und Unseligkeit, Freude und Schrecken, wird das Herz ergriffen und die Theile, welche das Blut bereiten und rinnen helfen, namentlich die Lungen: die Brust ist das innere Heiligthum, worin das Ich sich offenbart, und das Wort „Brust" wird darum häufig für „Herz" gebraucht. (Die Brust hebt sich; an die Brust drücken; es liegt zentnerschwer auf der Brust.) Also ist der Gegensatz von Kopf und Herz der Gegensatz des Wissens und Fühlens, des Empfindens der Außen- und des Empfindens der Innenwelt; nur das letztere Empfinden heißt „Fühlen".

„Wahrheit suchen wir Beide, du außen im Leben,
Ich innen im Herzen, und so findet sie Jeder gewiß.
Ist das Auge gesund, so begegnet es außen dem Schöpfer,
Ist es das Herz, dann gewiß spiegelt es innen die Welt.

(Schiller.)

In dem Gefühl ist der Mensch ein Einzelwesen, das besondere Leben, wodurch er sich vor allem Anderen unterscheidet; die besondere Art der Blutmischung, die Schnelligkeit oder Langsamkeit der Blut-Cirkulation ꝛc., kurz, die Beschaffenheit des Herzens bedingt die Art und Weise,

Digitized by Google

wie der Mensch sich fühlt, giebt den Eindrücken auf die Nerven, den Bildern, die von der Außenwelt in die Seele fallen, ihre eigenthümliche Färbung und wirkt auf das Begehren und Wollen zurück, gleichwie vom Herzen das Blut in die Muskeln — diese Organe des Willens, der nach Außen wirkenden Thätigkeit — strömt und sie stark oder schwach, straff oder schlaff macht, je nachdem es bereitet ist. Darum suchen wir auch im Herzen den Quellpunkt der Triebe, der Neigungen, Affekte und Leidenschaften, die alle, weil sie zunächst aus dem Gefühl entspringen, in der Beschaffenheit des Blutes, dem Rhythmus seiner Bewegung, der Temperatur und Erregung desselben, ihr leibliches Substrat haben. Freilich kommt auch das Herz nicht in Bewegung, das Blut nicht in Wallung ohne die Nerven, die ja auch den muskulösen Herzkörper durchziehen; keine Erregung des Triebes, ohne Erregung des Sinnes; aber wie die verschiedene Art der Blutbereitung die Nerven verschieden disponirt und anregt, so richtet sich der Sinn nach dem Triebe, die Neigung verschönert den Gegenstand und der Kopf ist wiederum abhängig vom Herzen. Die heilige Schrift sagt mit Recht: „Aus dem Herzen kommen arge Gedanken, Mord ꝛc." Dem bösen Herzen korrespondirt der böse Sinn. Wichtiger noch als die Vorstellungen, die unsere Entschlüsse bestimmen, ist das Gefühl; das bestimmt und handelt häufig den klarsten Begriffen entgegen, verändert die Ansichten der Dinge und wenn es sich zur Leidenschaft steigert, wird oft die Stimme der Vernunft gar nicht mehr gehört. Im Herzen also ist die eigentliche Lebensquelle für unser Empfinden, Denken und Handeln; aus dem Herzen strömt das Leben aus, das ist der Mittelpunkt. Der Gedanke, den wir einem Anderen nach-

Digitized by Google

denken, ist erst dann unser Gedanke geworden, wenn er ins Herz gedrungen, in das Gefühl unseres eigenen innern Lebens übergegangen, ein Theil unseres Selbst geworden ist; die Worte, die wir sprechen, wirken erst dann als unsere Worte, als Träger unserer Gedanken, wenn sie aus dem Herzen kommen, aus unserem Lebensgefühl heraus, als Offenbarung unsers wahren wirklichen innern Lebens. Alle Gegenstände, die wir innig umfassen, d. h. ganz in uns aufnehmen, mit unserem Wesen verschmelzen wollen, müssen wir ins Herz aufnehmen.

„Maria bewegte die Worte in ihrem Herzen."

„Er sprach in seinem Herzen" (im Innersten seiner Seele).

Der wahre Freund ist darum der Herzensfreund, und den Geliebten drücken wir an's Herz, damit der Kern und Quellpunkt seines Lebens gleichsam übergehe und zusammenfließe in den unsrigen.

Im Kopfe erkennen und schauen wir das fremde Leben, im Herzen fühlen wir es. Das „harte Herz" ist den Eindrücken unzugänglich, wie der „harte Kopf" — schwerfällige, träge Erkenntniß, träges Gefühl.

Das „enge Herz" hat wenig Raum für die Außenwelt, das „große Herz" umfängt das Große, Erhabene, erzeugt große Gedanken und Thaten und löst das Ich auf in das All. „Nur ein enges Herz wächst nicht, aber ein weites wird größer; jenes verengen die Jahre, dieses dehnen sie aus." (Jean Paul.)

Die Liebe muß unser Herz durchdringen, das Blut erwärmen, die Pulse schneller und voller schlagen machen, wenn sie lebendig sein soll, darum lautet das „höchste Gebot": „Liebe Gott von ganzem Herzen", — darum ist dieß „ganze Herz" so viel als die „ganze Seele" und das „ganze Gemüth." Dem Ganzen entspricht psychischer

Digitized by Google

Seits das Gemüth als die substantielle Einheit unserer Gefühle, wie das leibliche Herz der einende Mittelpunkt des Blutumlaufes ist.

Wenn wir den Gegenstand unserer Verehrung und Zuneigung geschmähet, verkannt, oder sich selber verkennen sehen, so erhält unser Gemüth eine Wunde, es blutet uns das Herz; wird das, wofür wir uns begeisterten, was wir mit ganzem Herzen liebten, wofür wir unser Herzblut einsetzen wollten, plötzlich in seiner Nichtigkeit erkannt, das was der innerste Trieb unserer Seele, das Ideal unseres Lebens war, zertrümmert: so bricht das Herz, der Pulsschlag des Gemüthslebens erstarrt. Nur den tiefer angelegten Gemüthern „bricht das Herz", den Verstandesmenschen begegnet solch ein Unglück nicht.

Wer den „Kopf und das Herz auf dem rechten Flecke" hat, mit dem ist es wohl bestellt, denn er fühlt eben so innig, als er richtig denkt, und die Klarheit des Gedankens einigt sein Gefühl, wie dessen Unmittelbarkeit und Sicherheit den Gedanken lenkt und befestigt — Beides hebt und belebt sich gegenseitig, weil keines in das Gebiet des anderen übergreift, jedes da und so wirkt, wie es wirken soll.

Alle weiteren Bedeutungen des Wortes „Herz" sind nun leicht zu entwickeln. Weil im Herzen das Lebensgefühl ruht, und im Gefühl der Lebenskraft der Muth, so heißt „Herz haben", Muth haben, „herzhaft", muthvoll u. s. f.

Feuer. In dem Feuer wird eines der stärksten Elemente, d. i. Urkräfte, angeschaut, eine der wunderbarsten, der wichtigsten, furchtbarsten und zugleich wohlthätigsten Kräfte. Es glänzt am Himmel und bricht hervor aus den Tiefen der Erde; es schlummert im Steine, im Holze,

Digitized by Google

und leuchtet in den Wolken, es macht die Blutkügelchen rollen und das Samenkorn keimen; es ist überall thätig, und doch überall ein geheimnißvolles, unerforschliches Wesen. Wie natürlich, daß in dieser Kraft der Mensch Gott schaut, daß ihm die Erscheinung des Feuers an die große, unerforschliche, über Alles erhabene Grundkraft, an die Quelle alles Lebens erinnert! Im Donner und Blitz empfing Israel das göttliche Gesetz, bei einem Gewitter betet auch der roheste Mensch, und als unsere Urväter zum erstenmal die wohlthätige Wirkung des Feuers erfuhren, da stiegen Dankgebete und Dankopfer zum Himmel empor. Wer den Menschen das Feuer gebrauchen lehrte, der war selber ein Gott — Prometheus holte das Feuer vom Himmel und den Parsen war es der sichtbare Gott. Die Alten schauten das Feuer mit viel tieferem Sinn, mit viel frischerem Gefühl der wunderbaren Gotteskraft, die in ihm erscheint, an. In der Anschauung des Feuers liegt die Idee des Lebens, der Leben gebenden Wärme.

„Ein feuriges Roß, feuriges Blut, Temperament." „Eine feurige Rede."

Licht. Der unzertrennliche Gefährte des Feuers, der andere Lebensquell. Ohne Wärme wäre die Welt eine Leiche, erstarrt, ohne Licht ein Grab, öde, trostlose Finsterniß. Die Wärme allein ohne das Licht wäre unmächtig. Das keimende Samenkorn strebt empor aus dem dunkeln Schoß der Erde zum Licht. Blumen, Gesträuch und Bäume strecken sich sehnsuchtsvoll dem Lichte entgegen, im finstern Kerker verschmachtet der Mensch. Das Leben ist zugleich Freude am Dasein, und diese wird uns erst durch das Licht. Denn es offenbart uns die Schönheit. Das Schöne ist das „Scheinende"; alle

Digitized by Google

Oberflächen der Körper sind nur die Erscheinung der verschiedenen Brechungen des Lichtes, sind nur die mannichfaltige Darstellung des Einen weißen Urlichtes, der Quelle aller Schönheit, Gottes selber — der höchsten Schönheit. Darum ist das „reine Licht" die würdigste Form der Erscheinung Gottes. — „Licht ist sein Kleid." (Ps. 104.)

Und wie ohne Licht kein Anschauen und Erkennen, und ohne helles, klares Licht auch keine helle, klare Erkenntniß: so ist „Licht" das beste Sinnbild für die Klarheit des Denkens. „Ein heller, klarer Kopf." „Es ist in seinem Geiste noch nicht Licht geworden." Jesus kam, „ein Licht, zu erleuchten die Heiden." Das Volk, das im im Finstern wandelte, sah ein helles Licht."

Die Sünde scheut das Licht, denn dieses deckt das Verborgene auf; im reinen weißen Lichte ist nichts Unlauteres, Fremdes, Falsches. Darum ist es auch ein Bild der sittlichen Reinheit und Lauterkeit.

Christus, als er verklärt ward, „leuchtete mit seinem Angesicht wie die Sonne, und seine Kleider wurden weiß als ein Licht." (Matth. 17, 1.)

„Und das ist die Verkündigung, die wir von ihm gehört haben, und euch verkündigen: daß Gott ein Licht ist, und in ihm keine Finsterniß. So wir sagen, daß wir Gemeinschaft mit ihm haben und wandeln in Finsterniß, so lügen wir, und thun nicht die Wahrheit. So wir aber im Lichte wandeln, wie Er im Lichte ist, so haben wir Gemeinschaft mit einander, und das Blut Jesu Christi, seines Sohnes, macht uns rein von aller Sünde. (1 Joh. 1, 5 ff.) Wer da sagt, er sei im Licht, und hasset seinen Bruder, der ist noch in Finsterniß u. s. w. (1 Joh. 2, 9 ff.)

Gegensatz: Das sittliche Böse ist finster, schwarz,

Digitized by Google

dunkel. „Seine Seele verdüsterte sich.“ — „Eine schwarze Seele.“

„Es geht ein finstrer Geist durch unser Haus.“
(Schiller.)

Die verworrene Erkenntniß. „Sein Blick umnebelt sich.“ „Das Volk lag in Banden der Finsterniß ꝛc.“ Das Häßliche: „Häßlich wie die Nacht — schön wie der junge Tag.“

Wie es bei einer längeren Beobachtung des Sprachgeistes und seiner Bewegung eben so interessant als lehrreich ist, zu sehen, wie derselbe in die Formen seiner Anschauungen überall einen idealen Inhalt ausgießt, wie im Grunde jeder Anschauungsname schon ein Gedankenname ist, und wie letzterer überall mit der intellektuellen Entwickelung des menschlichen Geistes zum Vorschein kommt: so ist es ebenso interessant zu beobachten, wie die Sprache rückwärts vom Abstrakten zum Konkreten zurückgeht, in das Allgemeine wieder das Besondere hineinspielen läßt, um dem Gesetz der Anschauung, die überall auf Einheit des Realen und Idealen, des Konkreten und Abstrakten, des Allgemeinen und Besondern dringt, genug zu thun. So sind die Verbal-Abstrakten „Wurf, Lauf, Jagd, Schuß“ der substantivische Ausdruck für die Thätigkeit des „Werfens, Laufens ꝛc.“, die erst abgezogen werden mußten von einem werfenden oder geworfenen Dinge, (der Wurf gelang ihm nicht — er that einen guten Wurf ꝛc.), von einem laufenden, jagenden oder gejagten Sein ꝛc., aber auch alsbald von dem allgemeinen Merkmalsnamen wieder in den konkreten Dingnamen überschlugen.

Digitized by Google

Der Wurf einer Sau — die geworfenen Jungen.
Der Lauf der Flinte — die Röhre, in welcher die Kugel läuft (an der ſich das Laufen der Kugel realiſirt).
„Die Jagd kehrt heim" — die Menſchen und Thiere, welche jagen.
„Das iſt Lützow's wilde, verwegene Jagd."

In dem Satze: „Die Jagd zieht ſich das Thal hinunter", verſchmilzt der konkrete Gegenſtand ſo ſehr mit der abſtrakten Thätigkeit, daß man nach Belieben darunter verſtehen kann „das Jagen" und „die Jagenden", oder vielmehr, daß man Beides gar nicht mehr trennen kann, da der Name der Thätigkeit gleich an die Thuenden erinnert.

„Der Schuß in der Büchſe" — das, was geſchoſſen werden ſoll. Im Satze: „Der Schuß ging fehl", iſt ebenſo wohl ausgeſprochen: „Die geſchoſſene Kugel verfehlte ihr Objekt," als das „Schießen verfehlte ſeinen Zweck."

„Der Gang" (am Hauſe) iſt ebenſo wie der „Lauf" (der Flinte) ein substantivum concretum, das aus dem abstractum gebildet iſt; das allgemeine Merkmal des „Gehens" und „Laufens" wurde erſt auf den Theil des Hauſes, der Flinte übertragen, ihm beigelegt, nicht von demſelben abgezogen: aber es iſt überall daſſelbe pſychologiſche und ſprachliche Geſetz, das Allgemeine im Beſondern zu ſchauen, und dieſes nach jenem zu nennen. Der „Gang" wird an den gehenden Perſonen angeſchaut, und iſt, von denſelben abgezogen, ein Allgemeines; der beſondere Theil des Hauſes, wo jenes Allgemeine, „das Geben", ſich verwirklicht, heißt wiederum „Gang", weil er in ſeiner Anlage ꝛc. das Gehen (als Zweck) darſtellt,

Digitized by Google

die Vorstellung hervorruft, d. h. die gehabte Anschauung des Gehens reproduzirt. „Die Schönheit" ist der von einer „schönen Person" abgezogene allgemeine Begriff; dasselbe Wort wird aber wiederum der Name für eine schöne Person. Das Wort „Fang" ist der Name für die abstrakte Thätigkeit: „Fang der Eidergans", für das durch die Thätigkeit Gewirkte. „Seinen Fang in Sicherheit bringen", und für das die Thätigkeit Aeußernde „Die Fänge des Habichts."

Die Wort-Stämme sprechen keinen allgemeinen Begriff aus, woraus dann das Besondere abgeleitet würde, wie es auch in der Sprache keinen Wurzel-Begriff giebt (a prioris), aus dem sich die konkreten Bedeutungen der abgeleiteten Wörter erst entwickeln müssen: sondern in dem Stammworte wird ein Individuelles, die besondere Lebensäußerung eines besonderen Dinges ausgesprochen, aber zugleich auch das Allgemeine, die Kraft, das Leben überhaupt dargestellt, weil es mit dem Besonderen zugleich empfunden wird und darin sich darstellt. So wurde der Begriff „ziehen" zuerst als ein ganz Spezielles, als einzelne und besondere Lebensäußerung eines Individuums angeschaut, aber zugleich lag schon in dieser individuellen Anschauung das allgemeine begriffliche Moment, das wir in

Zug der Vögel, Zug-Thier, Zug im Trinken — im Brettspiel — Athem — Vor-, Ab-zug ꝛc.

entwickelt sehen.

Zuweilen versucht es die Sprache, den Unterschied des konkreten und abstrakten Begriffs an den Formen kenntlich zu machen, wie „Höhe" (Anhöhe) und „Hochzeit"; aber es bedeutet nicht bloß „Höhe" das Abstrakte (Höhe des Berges) und Konkrete (die Höhe erklettern)

Digitized by Google

zugleich, sondern auch das abstractum „Hoheit" schlägt sogleich in das concretum über, wie in der Anrede fürstlicher Personen, „Ew. Hoheit" die Person selber damit gemeint ist. So ist „Menschheit" der Kollektivbegriff „alle Menschen" in concreto und der Kollektivbegriff des Menschen-Seins (die wesentlichen Merkmale des Menschen in Ein Ganzes gefaßt) in abstracto.

Eigenschaftswörter.

Schwer, leicht. Die Schwere der Körper ist die Anziehungskraft der Erde, insofern sie auf die Körper wirkt. Wir empfinden diese Kraft, wenn wir mit den Körpern hantieren, dadurch, daß wir ihr unsere Kraft entgegensetzen müssen, um den Körper am Fallen zu verhindern. Die Schwere fordert also unsere Kraft heraus, und wir nennen denjenigen Körper vorzugsweise schwer, der unsere (Unterstützungs-) Kraft merklich in Anspruch nimmt. Also: „Schwere Arbeit, schwer zu fassen, schwer zu ertragen, zu leiden, schwere Noth" — was viel Kraft erfordert, sei es positiv oder negativ (im Widerstande).

Leicht: was kein großes Maß von Kraft erfordert, womit diese spielt. Die Feder ist leicht — die Luft spielt damit und ihre Unterstützung macht keine Mühe. „Leichtsinn", — ein Sinn, der Alles leicht nimmt, dem Eindrucke keinen Widerstand entgegensetzt. „Leichtgläubig" — der dem Objekt des Glaubens keine eigene Ansicht und Ueberzeugung als Gegengewicht entgegenzusetzen vermag. „Ein Leichtfuß", dessen Füße über Alles bequem und ohne Anstrengung hinwegeilen, die sich keine Schranken setzen und darum auch keine finden. Sie finden aber darum keine, weil es ihnen selber an der Widerstandskraft man-

Digitized by Google

gelt. Jede physische Schranke ist zugleich eine geistige, moralische, weil sie die innere Menschenkraft herausfordert: darum Leichtfuß wie Leichtsinn das moralische Leichte und Schwache.

Dumm. „Ein dummer Mensch — die dumme Gans — das Salz ist dumm geworden." „Dumm" ist die Nebenform von „dumpf", im Althochdeutschen tump, und bezeichnet die gedämpfte Lebenskraft eines Dinges. Da sich diese im Menschen par excellence als denkende Kraft (Geist) manifestirt, so heißt „dumm" der im Denken niedergedrückte Mensch, bei welchem die Energie des Denkens erloschen ist. Und da auch in den Thierseelen die Intelligenz bis auf einen gewissen Grad sich entwickelt zeigt, so spricht man von klugen und dummen Thieren, und meint mit letzteren solche, die eine ungewöhnlich niedergedrückte geistige Thätigkeit verrathen, wie z. B. das Schaf, die Gans. Unter den Speisen sind die Gewürze ein belebendes Element, gleichsam der Geist in der Materie. Vor Allem ist es das Salz, welches belebend, reizend, erfrischend auf die Verdauungsthätigkeit einwirkt, weshalb man auch das belebende, reizende, frisch erhaltende Element der Rede, den Witz, mit Salz und Gewürzen vergleicht. Wo nun das Salz diese seine reizende, anregende Kraft verloren hat, sein Geist „gedämpft" ist: da nennen wir es „dumm". Christus sprach zu seinen Jüngern: — „Ihr seid das Salz der Erde. So nun das Salz dumm wird, womit soll man würzen?"

Wie der Sauerteig das belebende und gestaltende Element des Brodes, wodurch es erst genießbar, schmackhaft, gesund wird, und wie das Salz das belebende und erhaltende Element der Speisen: so ist das Christenthum dasjenige Gewürz, welches die Menschheit vor dem sitt-

Digitized by Google

lichen Versumpfen, der geistigen Fäulniß bewahrt hat und noch immer bewahren muß.

Selig. Aus dem Althochdeutschen salik*), bedeutet ursprünglich „besitzend, reich." Der Besitz, der Reichthum liefert die Mittel, das Dasein angenehm, das Leben genußreich zu machen. Die Armuth stört den vollen Genuß des Lebens, der Reichthum fördert ihn. In der Anschauung des „Reichen" liegt schon die „volle Genüge vom Dasein", der Begriff einer „glücklichen Existenz" eingeschlossen, an das „besitzend, reich" schließt sich natürlich das „glücklich" an. Das Christenthum lehrte die volle Genüge des Lebens, das wahre Glück nicht in den irdischen Gütern, sondern in der Gemeinschaft mit Gott finden, erhob also den Sinn des Wortes aus dem Irdischen in das Ueberirdische, Himmlische, obwohl auch im christlichen Sinne der Grundbegriff des Wortes immer derselbe bleibt: reich, glücklich — in der Gemeinschaft mit Gott. Da in einzelnen Momenten das Gefühl des Daseins auf den höchsten Gipfel gelangt, der Mensch sich über das gewöhnliche Gefühl des Lebens so erhoben fühlt, daß er das himmliche Glück zu empfinden glaubt: so sprechen wir auch von solchen Genüssen als von „seligen", und von den Zeitpunkten, worein diese Genüsse fielen, als von einer „seligen Zeit." (Das waren mir „selige Tage"!) Die aus dem irdischen Glück entspringende höchste Freude, den schon im Erdenleben sich offenbarenden Himmel hat man mit dem Worte „Glückseligkeit" bezeichnet, und darin die Einheit des irdischen und überirdischen, des sinnlichen und geistigen Lebens andeuten

*) Keineswegs von „Seele", oder mit „Seele" zusammenhängend.

Digitized by Google

wollen; denn schon die Alten fanden in ihrer Untersuchung über das „höchste Gut", daß es nicht im Physischen, sondern im Moralischen ruhe, und daß nur die geistigen Güter das Glück gäben, welches zur Seligkeit führt.

Roh. Wir nennen ein Stück Fleisch oder eine Kartoffel „roh", insofern sie nicht gekocht sind, einen Stein „roh", insofern er nicht von der bildenden Menschenhand bearbeitet ist, einen Menschen „roh", insofern er noch keine Bildung (Kultur) empfangen hat. Die Grundbedeutung des Wortes ist also: die noch nicht von der freien Menschenkraft gebildete Naturkraft. Der Mensch, so lange er noch nicht zur Bildung und Entwickelung seiner Freiheit gelangt ist, ist gleich dem Stein noch roher Natur; eine Tapferkeit, die bloß den physischen Muth der leiblichen Stärke kennt, nicht aus dem geistig-sittlichen Muthe (der in Ideen wurzelt) hervorgeht, ist rohe Tapferkeit. Der selbstbewußte freie Menschengeist ist der unbewußten Naturkraft gegenüber das Edlere und Höhere; wo er also dem Naturkörper das Gepräge seiner Freiheit aufdrückt, hebt er denselben empor aus dem Zustande der Rohheit, wo er sich selber aus dem Stande der Natur, d. i. der Unfreiheit erhebt und den Stempel der Freiheit aufdrückt, geht er über von dem Zustande der Rohheit in den der Bildung. Schon durch den rein physischen Prozeß des Kochens bearbeitet der Mensch den rohen Naturkörper so, daß dieser sich veredelt, d. h. ein Wesen erhält, das dem menschlichen näher steht, darum leichter von der Menschenkraft assimilirt, in ihr Wesen verschmolzen werden kann.

Groß, hoch, erhaben. „Groß" ist Alles, was ausgedehnt ist; jeder Körper ist als solcher eine „Größe", aber wir nennen vorzugsweise nur den Körper groß, der

Digitized by Google

sich durch seine Ausdehnung vor anderen Körpern auszeichnet. „Ein großer See, großes Haus, Pferd.“ Der Begriff der Gattung richtet sich nach den Körpern, die in unserem Anschauungskreise sich befinden, und nach der Größe der überwiegenden Mehrheit derselben wird die Gattungsgröße als durchschnittlicher Maßstab bestimmt. Ein Körper nun, der in seinen Dimensionen dieses „Mittlere“ überschreitet, heißt groß; der es nicht erreicht, klein. Da für die ursprüngliche Anschauung jeder Körper ein Lebendiges ist, der nicht bloß äußerlich angeschaut, sondern auch von Seiten der lebendig in ihm wirksamen Kraft empfunden wird, da für den sinnlichen Menschen die Kraft überhaupt nur angeschaut werden kann, insofern sie heraustritt in die Körperwelt, räumlich erscheint: so war für die Sprachanschauung die körperliche Größe zugleich die Trägerin der großen Kraft. Die körperliche Größe eines Mannes erweckt zugleich die Idee einer großen Körperkraft. Aber auch in der Anschauung jedes leblosen Körpers wird die Idee der Kraft lebendig, denn unwillkürlich setzt sich das anschauende Subjekt in Verhältniß zu dem angeschauten Objekt, um sich mit demselben zu messen. Der kleine Bach läßt sich leicht überspringen oder durchwaten, äußert keine erheblichen Wirkungen; schwillt er aber an und wird groß, so widersetzt er sich dem Uebergange, reißt Pflanzen und Steine mit sich fort, stellt sich als eine Macht dem Menschen gegenüber. — Ein großer Felsblock macht einen großen Eindruck auf den Menschen, imponirt ihm, weil er diesem ein großes Beharrungsvermögen offenbart, das zu überwinden die menschliche Kraft nicht ausreicht, weil er die menschliche Lebenskraft mit seiner Masse zu erdrücken droht ꝛc. — Das große Meer läßt den Menschen seine Kleinheit

Digitized by Google

empfinden, nicht bloß in Bezug auf die räumliche Ausdehnung, sondern auch in Bezug auf die Kraft, die es offenbart, wenn der Mensch es versucht, es zu durchschwimmen, oder seinem Andrange einen Damm entgegen zu setzen, oder, indem es die schwersten Lasten trägt, oder den Anschauenden zu verschlingen droht, wenn ein Sturm es aufwühlt ꝛc. In der organischen Welt zeugt der große Eichbaum von einer größeren Trieb- und Lebenskraft, welche weder der Sturm, noch der Menschenarm zu beugen vermag, die eine Dauer und Festigkeit offenbart, vor welcher die menschliche Lebenskraft zurücktritt ꝛc. Eine große Schlange scheint furchtbarer, als eine kleine — selbst wenn diese giftig ist und jene nicht, — weil die größere die Idee einer größeren, dem Menschen feindlichen, Kraft erweckt. Dem Kinde ist ein Mann von mittlerer Größe ein großer Mensch, weil es seine Größe als Maßstab anlegt. Dem Europäer erscheinen die Patagonier als Riesen und die Eskimo als Zwerge. Wie sich aber der Mensch dem Naturzustande entwindet, als sittliches Wesen sich fühlt und erkennt, lernt er auch eine andere Kraft, als die bloß physische, kennen und schätzen und er gewinnt einen neuen Maßstab für die Größe der Dinge. Der „große" Mann ist ihm nun nicht mehr derjenige, welcher körperlich groß und stark ist, sondern der sich von Andern durch seine geistig-sittliche Kraft hervorthut. Die ursprüngliche Anschauung der hervorragenden Ausdehnung, mit welcher die Vorstellung der hervorragenden ausgedehnten Kraft eng verbunden war, wird nicht aufgegeben, sondern bleibt, sie wird aufgehoben, d. h. empor gehoben zu der Vorstellung einer psychischen Kraft, nämlich des selbstbewußten Geistes. Darum spricht man auch auf dem geistigen Gebiete noch immer von „hervorragenden Größen",

Digitized by Google

„zu der Größe eines Mannes hinaufschauen ꝛc.“ Weil der Menschengeist als sinnlich-vernünftiges Wesen anschaut, so kann er nicht anders, er muß die Vorstellung des Geistig-Großen an das Räumlich-Große knüpfen, wie er aber auch von der anderen Seite das Große nicht bloß sinnlich, sondern von Anbeginn an zugleich dynamisch, d. h. von Seiten der Kraft anschaut. Die Vorstellung der sittlich-großen Gesinnung wird angeknüpft an die Vorstellung der physisch-großen Herzen, und wir sprechen sogar von einer „großherzigen Gesinnung“ wie von einem „großherzigen Menschen.“ Obwohl wir dabei von dem leiblich-großen Herzen ganz absehen, so schwebt doch noch — wie die Puppe an dem Schmetterlinge — die körperliche Hülle noch fort und fort an der geistigen Anschauung, und wie in „großherzig“, so bleibt in „engherzig“, wie in „kleinherzig“, „matt-herzig“ ꝛc. das Sinnliche überall die Grundlage, aus der das Unsinnliche emporwächst. Mit der Anschauung des Körperlich-Großen verbindet sich gern die Idee des Starken, Tapfern, Sittlich-Großen, und umgekehrt findet man es natürlich, daß der an Macht, Ansehen, geistiger Größe Ausgezeichnete auch eine entsprechende körperliche Bildung habe.

„Es war aber ein Mann von Benjamin, Namens Kis, — der hatte einen Sohn, mit Namen Saul. Der war ein feiner junger Mann, und war kein Feinerer unter den Kindern Israels, eines Haupts länger denn alles Volk.“ (1 Sam. 9, 1.)

Die Griechen bildeten ihre Götter in größeren Dimensionen, die über die menschlichen hinaus gingen. Ein kleiner Jupiter wäre eine contradictio in adjecto.

Hoch. Das räumlich Große erscheint in zwei Dimensionen, der Länge (der horizontalen) und der Höhe

Digitized by Google

(vertikalen), denn die „Tiefe" ist nur eine Höhe unter uns, so wie die Höhe eine Tiefe über uns genannt werden kann. (Wir schauen „tief" in den Himmel hinein, — „tiefblau".) Die Größe der horizontalen Ausdehnung wirkt seltener und schwerer auf den Geist, weil dieser immer den Horizont als die alle anderen übertreffenden und in sich fassenden Größen zum Maßstabe hat, während wir die Höhe eines Körpers nicht an dem Himmel messen, in den er hinauf ragt (die Höhe des Himmels wird erst an den hohen Körpern, die zum Himmel emporstreben, angeschaut), sondern an den übrigen in der Umgebung befindlichen Gegenständen. In der Anschauung des „Hohen" nun liegt schon der Ansatz zur Anschauung des Erhabenen; denn das Hohe ist ein sich Erhebendes, ein über die gemeine Wirklichkeit, die auf der gemeinsamen Grundfläche der Körper sich bewegt, Empor-strebendes; — an den hohen Körper knüpft sich unmittelbar die Vorstellung der über das Gleichmaß (niveau) aufstrebenden Kraft. Wie Thiere und Pflanzen sich über die Oberfläche der Erde erheben, indem sie wachsen, d. h. ihre Kraft entwickeln, so denken wir auch bei einem hohen Berge oder Thurme unwillkürlich an die Kraft, die ihn aufgethürmt hat*), ja der Thurm wird bei längerer Anschauung, wie der Berg oder Fels, ein lebendiges Wesen, das mit seiner Kraft der unsrigen schwoll, im kleinen Körper sich äußernden Kraft imponirt. Wer „hoch zu Roß sitzt", dünkt sich ein mächtigeres, stärkeres, bedeutenderes Wesen, als die tief unter ihm sich bewegenden Menschen zu sein.

Wie der „Himmel" das der Erde Entgegengesetzte

*) Die Alten personifizirten diese Kraft in den „himmelstürmenden Cyklopen und Titanen.

Digitized by Google

ist, das sich schlechthin über diese erhebt, wie wir in diesen die über Alles unbedingt erhabene Kraft, nämlich Gott selber, versetzen: so muß auch Alles himmelan streben und sich erheben, was über das an die Scholle geklebte Alltagsleben hinaus geht. Der Stolze und Hochmüthige im wirklichen oder eingebildeten Bewußtsein seiner Kraft stellt sich auf eine Höhe, von der er auf die geringeren Nebenmenschen herabschaut; der Fürst, um seine hervorragende Kraft anzudeuten, läßt sich „Hoheit" nennen; wenn wir sagen: „in höherem Grade", so steigern wir die Kraft, indem wir sie anschaulich wie die Etagen eines Hauses über einandersetzen. Ein „hoher Muth" und „hoher Sinn" ist der über den gewöhnlichen Muth und Sinn, wie ein Berg über die Ebene hervorragende Muth ꝛc., aber es ist das nicht ein bloßer Vergleich, sondern in dem Aufwärts, nach Oben liegt die hervorbrechende, ihre Schranken überwindende, in der Entwickelung sich erhöhende lebendige Kraft angedeutet und ausgesprochen. Der hohe Sinn hebt auch das Haupt und den Blick empor, zeigt in Gang und Geberde den über der Sinnlichkeit stehenden, von den Fesseln der irdischen Schwere befreiten Geist; der hohe Muth hebt die Brust, läßt das Herz höher schlagen.

„Sieh, schlecht und recht ein Bauersmann
Am Wanderstabe schritt daher,
Mit grobem Kittel angethan,
An Wuchs und Antlitz hoch und hehr."
— „Bei Gott, der Graf trug hohen Sinn,
Doch höher und himmlischer, wahrlich! schlug
Das Herz, das der Bauer im Kittel trug."

Bürger.

Wie innig das Leibliche mit dem Geistigen, das Sinnliche und Begriffliche verschmolzen ist, sehen wir auch hier wieder, wo die Sprache die sittliche Größe an

die räumliche Ausdehnung, die geistige Erhabenheit an die körperliche Höhe knüpft, oder vielmehr mit ihr verschmilzt. Die Demuth kniet nieder, Christus erniedrigte sich selbst, er kam „herab" vom hohen Himmel, und seine Herrlichkeit und Verherrlichung, sein göttliches Wesen, das sich wieder mit dem Vater vereinigt, wird angeschaut in der körperlichen Erhebung über die Erde, in der „Himmelfahrt." Der knechtische Sinn „kriecht im Staube"; der Poet schwebt in „höheren Regionen", so hoch, daß er oft die Dinge dieser „Unterwelt" gar nicht mehr sieht.

Die Zahl-Größe ist nichts Räumliches, sondern eine Zeit-Größe, durch das Nacheinandersetzen von Theilen entstehend, die ein Ganzes bilden, während die Raum-Größe in dem Nebeneinander der Theile besteht. Aber wir schauen auch hier das Begriffliche am Räumlichen, legen die Zahlen-Einheiten auf einander, thürmen sie in die Höhe, um sie bequemer anschauen zu können, und sprechen von einer „hohen Summe", „hohen Wette", „hoch spielen ꝛc."

Noch mehr zeigt sich die natürliche Wechselwirkung der sinnlichen Außenwelt mit der sittlichen, intellektuellen und ästhetischen Innenwelt des Menschen in dem Worte **erhaben**. In dem „erhaben" liegt zugleich das „Erhobene" und „Erhebende"; es ist dasjenige Große und Hohe der Außenwelt, was den Anschauenden selber zu einem Großen und Hohen macht. Der „hohe Thurm" wird zu einem „erhabenen" Gegenstande, wenn er sich so sehr über alle Gegenstände ringsumher erhebt, daß der gewöhnliche Maßstab, den man für die Größenschätzung der Gebäude anwendet, unbrauchbar wird. Die endliche Höhenlinie verlängert sich zu einer unendlichen, es schwindelt

Digitized by Google

den Menschen im Hinaufsehen, sein Sinn wird gleichsam erdrückt und überwältigt, aber indem das sinnliche Vermögen, von der gewaltigen Größe außer ihm ergriffen, seiner Kleinheit inne wird und zurückbebt, erhebt sich das geistige Vermögen, der freie Geist, und erkennt, daß die Unendlichkeit des Objekts nur Schein, daß in ihm die wahre Unendlichkeit liege, daß keine äußere sinnliche Macht und Kraft seine innere über alles Sinnliche erhabene Kraft zu unterdrücken vermag. Dieses Ineinanderspielen des Geistes und Sinnes, der sinnlichen Einwirkung und geistigen Rückwirkung, ist ausgesprochen in dem Worte „heben": der Gegenstand erhebt sich, ist erhaben, weil der Geist sich erhebt und seiner Erhabenheit inne wird. Wir bewundern die That eines Helden als eine große That, indem wir die hervorragende (hohe) Kraft, die sich darin offenbart, anstaunen; aber wenn der Held in seiner That selber den Untergang findet, wenn seine endliche Existenz zu Grunde geht, Leiden aller Art über ihn hereinbrechen, um seine Kraft niederzuschmettern: dann fühlen wir schmerzlich die Schranken des Geistes, die Hinfälligkeit und Kleinheit unserer sinnlichen Existenz, aber um so energischer fühlen wir uns auch emporgehoben im Gefühl unserer sittlichen Kraft, die gerade in ihrem äußeren Unterliegen ihre innere Hoheit bewährt, wir werden im Anschauen jener Heldenthat uns selber eine erhabene Größe und jene That ist erhaben, weil sie uns selber zum Gefühl der Heldenkraft emporhebt.

Es muß überall ein erhabenes Objekt da sein, wenn das Gefühl des Erhabenen entstehen soll, aber es ist überall die Erhabenheit des Subjekts, welches das Objekt erst zu einem erhabenen Gegenstande macht. Und eben so mußte erst das Erhabene im Raume dem Menschen sich

Digitized by Google

darstellen, um ihm das Erhabene des Geistes zu offenbaren. Weil der anschauende Geist in dem angeschauten Dinge sich selber zum Bewußtsein bringt, so spricht er in dem Namen für die Anschauung zugleich sein eigenes Wesen aus.

Zeitwörter.

Kommen. Das allgemeine, begriffliche Element, das in allen besonderen Bedeutungen des Wortes sich abspiegelt, ist ein Fortbewegen mit Beziehung auf den Ausgangspunkt der Bewegung. Alle Bewegung ist die Aeußerung einer bewegenden Kraft, führt den Geist auf diese als den Grund der Bewegung hin, ist der konkreteste Ausdruck derselben, da sie dem Zeitleben der Seele, dem Begriffe der Entwickelung, dem Werden der Dinge entspricht. Wir fassen die Dinge als lebendig nur insoweit, als wir sie uns bewegt denken, alles Wachsen ist eine Bewegung von innen heraus. Die Lehrbücher der Physik erklären „Kraft" als dasjenige, was eine Bewegung hervorruft. Im Anfange der Bewegung glauben wir darum mit Recht auch den Anfang der Kraft, mithin den Grund der Folge, die Ursache der Wirkung zu schauen. Darum deutet das Zeitwort „kommen" zugleich auf den Ausgangspunkt und den Ursprung, Grund ꝛc. der Bewegung hin; das letztere wird im ersteren angeschaut. Wenn wir sagen: „es ist von Wien ein Bote gekommen", so denken wir zunächst bloß an die räumliche Bewegung, Ausgangspunkt; aber schon in diesem „er ist von dort her gekommen" liegt fast der Sinn: „er ist von dort gebürtig" — wie wir sagen: „die Kirsche ist von Kleinasien, die Aprikose aus Armenien zu uns gekommen, statt, „sie

Digitized by Google

stammt aus" ꝛc. Indem wir die Quelle aus der Erde kommen sehen, suchen wir auch in der Erde den Grund der Quelle, wie in der Luft, aus welcher der Thau herabfällt, den Grund des Thaues. „Das kommt von der Zugluft," sagt man zu Jemand, der Zahnschmerzen hat.

„Alle gute und vollkommene Gabe kommt von oben herab, von dem Vater des Lichtes,"

— der Ausgangspunkt ist der lebendige Grund der Bewegung.

Gehen ist die Fortbewegung nach einem Ziele, aber darin von den übrigen Arten der Bewegung unterschieden, daß es die Selbständigkeit in der Fortbewegung ausdrückt. Das Gehen ist nicht möglich ohne ein festes, sicheres Stehen, und das Kind gelangt erst zur Selbständigkeit, wenn es gehen kann; vorher läuft es. In dem Sicheren, Abgemessenen, Ruhigen liegt namentlich der Unterschied vom „Laufen", das die hastige und schnelle Bewegung ausdrückt; in dem aufrechten, selbstständigen Gange schauen wir die selbstständige Kraft, das Selbstbewußtsein. Wir sagen: „der Gesandte geht nach Paris" (nicht „er fährt" ꝛc.), um die Würde und Selbständigkeit des Repräsentanten seiner Macht anzudeuten, die Bewegung mit dem Bewußtsein des Zweckes. Das Gehen ist von allen lebendigen Geschöpfen vorzugsweise dem Menschen, als dem personifizirten Selbstbewußtsein, eigen; im Gehen offenbart sich die eigene Kraft des Individuums; im Fahren, Reiten ꝛc. ist der Mensch passiv sich bewegend. Der Fußwanderer Seume hat diesen Punkt entschieden aufgefaßt.

„Dießmal habe ich nur den kleinsten Theil zu Fuß gemacht; ungefähr nur 150 Meilen. Lieber wäre es mir

gewesen und auch besser, wenn meine Zeit mir erlaubt hätte, das Ganze abzuwandeln. Wer geht, sieht im Durchschnitt anthropologisch und kosmisch (von Menschen und Welt) mehr, als wer fährt. Ueberfeine und unfeine Leute mögen ihre Glossen darüber machen nach Belieben; es ist mir ziemlich gleichgültig. Ich halte den Gang für das Ehrenvollste und Selbstständigste in dem Mann, und bin der Meinung, daß Alles besser gehen würde, wenn man mehr ginge. Man kann fast überall bloß deshalb nicht recht auf die Beine kommen und auf den Beinen bleiben, weil man zu viel fährt. Wer zu viel im Wagen sitzt, mit dem kann es nicht ordentlich gehen."*) Das Gefühl dieser Wahrheit scheint unaustilgbar zu sein. Wenn die Maschine stecken bleibt, sagt man doch immer noch, als ob man sehr thätig dabei wäre: „es will nicht gehen." Wenn der König ohne allen Gebrauch der Füße sich in's Lager bewegen läßt, thut man ihm doch die Ehre an und spricht: „er geht zur Armee, mit der Armee." Sogar wenn eigentlich nicht mehr vom Gange die Rede sein kann, behält man zur Ehrenbezeigung**) immer noch das wichtige Wort bei und sagt: „der Admiral geht mit der Flotte und sucht den Feind auf." Wo die Hoffnung aufhört, spricht man: „es will nicht mehr gehen."

„Es gehe wie es gehe,
Dein Vater in der Höhe
Weiß doch zu allen Sachen Rath."

Das heißt: es mag auf meine Lebenskraft eindrin-

*) Man achte darauf, wie das Sinnliche sogleich in's Begriffliche überschlägt. Der Leidende zeigt durch seinen gebückten schwankenden Gang, daß es „schlecht mit ihm geht."

**) Der Grund liegt tiefer, wie wir oben gezeigt. In Süddeutschland gebraucht man „gehen" geradezu statt „fahren."

Digitized by Google

gen, was da will, um sie zu schwächen, zu beugen, den selbständigen Gang niederzudrücken: es wird mich die Hülfe Gottes doch aufrecht erhalten, in allen Bedrängnissen mir Kraft verleihen. — Wir kommen auch hier wieder von der äußeren Erscheinung auf den inneren Grund, der in ihr angeschaut wird. In dem: „es komme, was da wolle, oder wie es wolle," liegt das von Außen an das menschliche Leben herantretende, es bestimmende und lenkende Geschick; in dem: „es gehe, wie es wolle," der aus dem Subjekt selber sich ergebende Verlauf des Lebens, der Erfolg desselben ausgesprochen, der Grundbedeutung der beiden Verba gemäß: die Bewegung an das Subjekt heran, und von diesem ausgehend.

Tragen. Zur Unterlage dienen, aber als lebendige Basis, — da die sprachliche Anschauung nichts Todtes, bloß Mechanisches, kennt, — als eine wirksame Kraft. In dem Satze: „die Säule trägt das Haus," ist nach der ursprünglichen Anschauung die Säule ein Lebendiges, das die Last und den Druck des Hauses empfindet, und indem es der drückenden Last die eigene Widerstands- (Trag-) Kraft entgegensetzt, jene überwindet. Das Atlasgebirge, worauf der Himmel ruhete, ward den anschauenden Griechen zu einer „tragenden Person".*) Weil die

*) „Der Atlas trägt den Himmel" — dieser Ausdruck ist recht eigentlich zu verstehen. Ohne das hohe Gebirge, das den Himmel zu stützen scheint, würden wir die Höhe des Himmels gar nicht anschauen können. Der Berg trägt wirklich den Himmel, denn er hält denselben für unsere Vorstellung in die Höhe. Ohne den Berg würde der Himmel fallen, d. h. er würde optisch von seiner Höhe herabsinken und erniedrigt werden.

(Vergl. die „Zerstreuten Bemerkungen über verschiedene ästhetische Gegenstände" von Schiller.)

Digitized by Google

lebendig wirksame Kraft in dem Worte von der Sprache niedergelegt ist, so wendet sie dasselbe in dieser Bedeutung bloß an, wenn sie spricht:

„der Baum trägt Frucht,"
„das Kapital trägt Zinsen,"
„das Land trägt einen heitern Charakter,"

und will damit ausdrücken: der Baum bringt die Früchte hervor, indem er ihnen zur Grundlage dient, auf der sie gleichsam ruhen, — das Kapital ist die lebendig wirksame Unterlage der Zinsen, aus der sie hervorgehen. — Das Land trägt den Charakter nicht als etwas Zufälliges, ihm äußerlich Angehängtes, sondern als ein aus seiner Natur Entspringendes, nothwendig mit ihm Verbundenes; — das Land wird zu einem lebendigen Wesen und producirt den „Charakter".

Wachsen. Im Wachsthum einer Pflanze schauen wir die Entwickelung ihrer innern Kraft räumlich und zeitlich; das „Größer- und Stärkerwerden" ist wesentlich eine Zunahme, intensive Verstärkung der Kraft. Das Kind wächst — der Baum — der Fluß — das Feuer — der Haß wächst.

Ziehen. „Halb zog es ihn, halb sank er hin." — Aus dem Wasser wirkte eine Kraft auf den Fischer, ein Etwas, das den Fischer zu sich heranbringen wollte; halb wollte er selbst hinabsinken in die spiegelhelle Fluth, folgte er dem eigenen Triebe, halb folgte er der Lockung des Meerweibes, das zu ihm sprach, folgte er einem von Außen kommenden Reize. Also: eine Kraft a wirkt auf das Ding b, und dieses folgt der Richtung, die ihm a vorschreibt. Da a und b von einander getrennt sind, so muß sich b dem a nähern, sobald letzteres auf jenes wirkt, das also einen Weg, eine Linie zu beschreiben hat,

Digitized by Google

um sich mit a zu vereinigen. Diese Bewegung in der Längsrichtung und das Folgen einer überwiegenden Kraft ist das Allgemeine in der besondern Anschauung des „Ziehens."

Das Pferd zieht den Wagen.
Die Vögel ziehen nach Süden.
Der Draht wird gezogen.

In allen drei Beispielen ist eine der Länge nach ausgedehnte Bewegung, hervorgerufen durch eine den Gegenstand an sich heranbringende — „anziehende" Kraft; der Wagen, als das passive Objekt, muß dem Pferde, als dem aktiven Subjekte (der thätigen Kraft) folgen; — die Vögel folgen einer in ihnen selber sich offenbarenden Kraft, dem Naturtriebe, sind darin zugleich aktiv und passiv, und das Prädikat „ziehen" ist ein verbum neutrum. Der Draht kommt erst durch die „ziehende Kraft" zu Stande, ist ein Produkt derselben, erzeugt sich, indem er der Kraft nachgiebt.

Der Gärtner zieht den Baum.
Die Mutter zieht das Kind.
Gott zieht den Menschen zu sich heran.

Der Gärtner wirkt mit seiner Kraft auf die Kraft des Baumes also ein, daß diese sich nach seinem Willen entwickelt, seiner Absicht Folge leistet, nicht sich selber überlassen bleibt. Der Baum wird gezogen, der Länge nach ausgedehnt, weil er zur Entwicklung gebracht wird. — Die Mutter zieht das Kind: sie bringt den Leib des Kindes zur Entwicklung durch körperliche Pflege, Nahrung, Reinigung ꝛc., aber auch den Geist, indem sie den ungebildeten Verstand, Willen ꝛc. des Kindes ihrer gebildeten Vernunft (der ziehenden Kraft) folgen heißt. Mit der Ausdehnung der leiblichen Kraft wird auch die geistige

Digitized by Google

„gezogen", ausgedehnt, stärker, intensiv erhöht und vergrößert. In dem „Aufziehen" und noch mehr in dem „Erziehen" wird noch stärker die Thätigkeit ausgedrückt, welche die unentwickelte Kraft *emporhebt*, in die *Höhe zieht*, dort zur leiblichen Größe und Stärke („groß ziehen"), hier zur sittlichen. Der Erzieher wirkt mit seiner Vernunft auf den Geist des Zöglings, um diesen so zu leiten, daß er das Ideal einer vollkommen entwickelten Kraft erreicht, oder ihm möglichst nahe kommt. Er, als der Repräsentant der gebildeten Vernunft, zieht die ungebildete Vernunft zu sich empor, und indem sie diesem Zuge folgt, wird sie gebildet, gleich wie die rohe Masse durch das Ziehen Gestalt erhält, sich entwickelt.

„Ziehen" ist verwandt mit „zeugen", „erziehen" mit „erzeugen"; letzteres heißt hervorbringen, an's Licht bringen, die Veranlassung werden, daß eine Kraft sich entwickelt und ausbreitet. Der Baum ist schon in dem Samenkorn, aber erst in der Entwicklung desselben wird er wirklich, kommt er zum Da-Sein. Die Eltern erzeugen das Kind, d. h. sie werden die Veranlassung, die Ursache, daß ein Menschenleben zum Da-Sein, zur Entwickelung gelangt: aber sie schaffen nicht wie Gott. Also heißt auch erziehen: ein schon vorhandenes Objekt so entwickeln, daß die in ihm angelegten Kräfte sich ausbreiten, zur Wirklichkeit gelangen. In der kindlichen Seele stecken schon die höchsten Gedanken des vernünftigen Geistes, aber nur ideell, noch nicht reell; sie kommen erst in der Entwickelung zum Dasein, werden erst im Laufe der Entwickelung zeitlich — verwirklicht (realisirt). Der Erzieher ist darum der geistige Vater des Kindes, der Erzeuger seiner Bildung.

In dem einfachsten Raumverhältnisse des Ziehens

Digitized by Google

liegt bereits das abstrakte Kausalverhältniß, wird bereits die wirkende Grundkraft angeschaut, und diese weiter geführt zur Idee des Lebens und seiner Entwickelung.

Von „ziehen" kommt „Zucht". Pflanzen und Thiere bedürfen als solche keiner „Zucht", die Natur übernimmt dieß Geschäft: sie wachsen und gedeihen von selber. Anders ist dieß aber mit denjenigen Pflanzen und Thieren, die wir aus ihrem natürlichen Zustande herausgerissen, deren natürliche Kräfte wir durch Kunst höher entwickelt, die wir zum menschlichen Leben in ein Verhältniß gesetzt haben. Da ergiebt sich alsbald der Gegensatz von „roh, wild" und „gebildet (kultivirt), zahm" ꝛc. Der Mensch nimmt die rohe Naturkraft in Zucht, d. h. er leitet ihre Entwickelung seinem Zwecke gemäß; sie folgt nun nicht bloß mehr ihrem ersten, ursprünglichen, dem Naturgesetz, sondern dem Gesetz des Menschen, der Vernunft, wird ein Organ derselben und eben deshalb veredelt. Der Mensch, seinen Naturtrieben überlassen, würde blindlings diesen folgen, bliebe roh, wild, ein Thier. Die „Zucht" reißt ihn heraus aus dem Zustande der Thierheit, indem die Vernunftkraft des gebildeten Menschen die rohe Naturkraft zu sich emporzieht, der letzteren ihr Gepräge aufdrückt, ihr zum Selbstbewußtsein verhilft. Die „Zucht" des Menschen ist also wesentlich moralische Bildung desselben, weil das organische Leben des Menschen wesentlich sittliches Leben ist — sie wird zur „Disziplin". Die Wildheit ist Unabhängigkeit vom menschlichen Sittengesetz, von der Vernunft, Disziplin ist Unterwerfung unter die Gesetze der Menschheit, d. h. unter die Vernunft. „Züchtig" ist derjenige, welcher beweist, daß er Zucht hat, d. h. daß er die sinnlichen Triebe (die rohe Natur) gelernt hat zu zügeln unter das Gesetz der Sitte (des

Digitized by Google

Geistes). So sehen wir in den Worten: „Bienenzucht, Pferde-, Schaf-, Baum-, Seidenzucht" dieselbe Grundbedeutung, dasselbe allgemeine, übersinnliche Moment walten, wie in Kinder-Zucht. Und weil die „Zucht" in dem Brechen des natürlichen, sinnlichen Willens besteht, dieß aber oft Strafe, „Züchtigung" erfordert, so spielt wieder das spezielle Moment des „Strafens" in den Begriff des Wortes hinein; wie in „Zuchthaus", „züchtigen", „Züchtling". Man vergleiche:

„Ein schönes Weib ohne Zucht (allgemeinere Bedeutung) ist wie eine Sau mit einem goldenen Haarbande." (Spr. 11, 22.)

„Wer sein Kind in der Zucht hält (allgemeine Bedeutung, in die bereits die besondere „Strafe, Züchtigung" hineinspielt), der wird sich sein freuen." (Sir. 30, 2.)

„Wer seine Ruthe schonet, der hasset seinen Sohn; wer ihn aber lieb hat, der züchtiget ihn bald." (Spr. 13, 24.)

„Hast du Kinder, so ziehe sie, und beuge ihren Hals von Jugend auf." (Sir. 7, 2. 5.)

Fassen. Etwas ergreifen und festhalten. Dieß kann nur geschehen mit einem gewissen Aufwande von Kraft. Diese bringt das „Gefaßte" unter die Herrschaft, vereinigt es mit sich selber; sobald die „fassende Kraft" nachläßt oder zu wirken aufhört, fällt auch das „gefaßte Object" wieder von ihr ab, als ein fremdes, ihr nicht mehr Unterworfenes. Wenn ich ein Messer „fasse", d. h. mit der Hand ergreife und festhalte, so füge ich die Fähigkeit, Kraft, Wirksamkeit des Messers der Kraft ꝛc. meines Armes bei, verleihe sie dieser, einverleibe sie ihm. „Der Knabe hat die Regel gefaßt" — er hat sie mit der Kraft seines Geistes ergriffen und dieser einverleibt, mit ihr verschmolzen; läßt die geistige Kraft nach, so entfällt die Regel

Digitized by Google

wieder dem Geiste, wie das Messer der Hand; ist die „Fassungskraft" zu schwach, so geht die Regel gar nicht ein in den Geist, bleibt für diesen ein fremdes Objekt. „Der Stein ist in Gold gefaßt" — das Gold hat den Stein ergriffen und mit sich verbunden, so daß er nun zu ihm gehört, nicht mehr von ihm los kann. Wenn wir Jemanden umarmen, umfassen, so drücken wir ihn an unser Herz, um dadurch auszudrücken, daß wir sein Wesen ganz mit dem unsrigen verschmelzen, daß wir eng verbunden sein und bleiben wollen.

„Er hat den Knaben wohl in dem Arm,
Er faßt ihn sicher, er hält ihn warm."

Der Vater knüpft die Widerstandskraft des Kindes an die seinige, macht es dadurch zu einem Theile von sich selber, um desto sicherer zu sein, daß es ihm nicht genommen wird.

„Die Fassung" — verlieren, wieder gewinnen: die Fähigkeit, die Außenwelt richtig zu fassen, und Sich selber fest zu halten. Der Mensch muß mit der Kraft seines Geistes Sich selber als Objekt festhalten im Selbstbewußtsein, und wo diese Kraft nachläßt, läßt er Sich selber fallen, giebt er Sich selber auf, verliert Sich, und damit auch die objektive Welt.

Begreifen. Im sinnlichen Begreifen liegt schon das übersinnliche „Erkennen"; das Begreifen ist der Anfang des Erkennens. Das über den ganzen Körper verbreitete Gemein-Gefühl findet in den Fingerspitzen seinen Ausgangspunkt; diese sind die Fühlhörner, mit denen wir in die Außenwelt hinausgreifen, um sie einzuführen in den Geist, d. h. zum Bewußtsein zu bringen. Wir müssen überall einen Körper erst betasten, wenn wir seine Natur erfahren, einen „Begriff" von ihm gewinnen

Digitized by Google

wollen; das geistige Begreifen ist nur möglich durch das leibliche. Mit dem Auge sehen wir bloß farbige Flächen, aber die Körperlichkeit, die besondere eigenthümliche Beschaffenheit, das materielle Objekt, kann das Auge nicht sehen, das muß der Finger betasten. Wir sehen nur darum Körper um uns, urtheilen mit dem Auge über ihre Beschaffenheit ꝛc., weil wir sie zuvor begriffen haben. Das Ohr giebt uns zwar Kunde von Dingen außer uns, aber keineswegs einen Begriff dieser Dinge. Wer das erste Mal eine Trompete blasen hört, kann sich durchaus nicht vorstellen, was das für ein Ding sei, das auf ihn wirkt; bekommt er es zu Gesicht, und hat er noch nie ein Metall befühlt, so hat er immer noch keine Vorstellung von der Natur dieses Instruments, denn dem Auge wäre es gleich, wenn man eine Trompete aus Holz oder Papier mit gelber Farbe angestrichen hätte. Erst durch das Befühlen erhalten wir einen Begriff von der Substanz, dem wirklichen Sein des Dinges, darum ist der Tastsinn der Fundamentalsinn für alle übrigen Sinne, für das gesammte Erkennen. Indem wir den Körper begreifen, d. h. seine Oberfläche betasten, ergreifen wir ihn, bringen wir ihn in unsere Gewalt, physisch und geistig; nun erst, wenn wir unmittelbar mit dem Objekte uns in Verbindung gesetzt haben, erhalten wir die Vorstellung einer objektiven Außenwelt*), und erst durch diesen Gegensatz zum fühlenden Subjekt erwacht das Bewußtsein des Ich. Dieses erkennt das, was es als Objekt sich äußerlich vorstellte, zugleich

*) Dem Auge ohne den Tastsinn würde sich die Kugel als eine runde Fläche darstellen; das im Tasten noch ungeübte Kind greift nach dem Mond, weil es ihn eben so nahe auf der Netzhaut hat, als das Stubenlicht.

Digitized by Google

als seine Vorstellung, findet in sich die Einheit in der Mannigfaltigkeit jener sinnlichen Eindrücke, welche der Gegenstand auf den Geist gemacht hatte, und dieser begreift zum zweiten Male den Gegenstand, indem er denselben denkt, den Begriff des Dinges als seinen Begriff weiß, die wahre Substanz des Dinges, den Geist, findet und greift. Wie durch das sinnliche „Begreifen" die Seele sich mit dem Dinge eins macht, so ist im geistigen „Begreifen" wiederum Einheit, während im Anschauen und Vorstellen das Objekt als ein Anderes, Getrenntes, dem Subjekt gegenübersteht. Darum müssen Auge und Ohr ergänzt werden, weil sie die Gegenstände von dem Sinn entfernt auffassen; das Tasten muß an das Objekt unmittelbar heran, d. h. ohne Vermittelung eines Mediums, wie die Luft oder das Licht. Hier ist zugleich der subjektive Eindruck, die Empfindung, das Gefühl des Objekts, die Wahrnehmung des Anderen. So ist im „Begriff" die eigene Thätigkeit des Begreifens zugleich die Erzeugung des Objekts, des Begriffs von dem Dinge. Schmecken und Riechen sind die subjektiven Sinne, denn durch die Affektion der Zungen- und Nasennerven merken wir mehr auf die Veränderung, die in unserem Subjekt vorgeht, als auf den Gegenstand, der sie hervorbringt. Darum lehren uns diese Sinne die Dinge eigentlich nicht oder wenig kennen. Beim Hören und Sehen merken wir weniger oder gar nicht auf die Veränderung in unserem Auge oder Ohre, sondern auf das Objekt, das den Eindruck verursacht. Im Begreifen aber ist Einheit des Subjekts und Objekts. Wem die Kraft fehlt, das Objekt nahe an das Subjekt heranzubringen und beides zu verschmelzen, von dem sagen wir: „Er begreift schwer." In dem sinnlichen Akte des Begreifens liegt die Anschauung

Digitized by Google

des reinen Denkens, der philosophische und psychologische Begriff des Denkprozesses in concreto ausgedrückt; darum ist das Wort allgemeine Bezeichnung für Erkennen überhaupt. „Ich begreife nicht, warum er das gethan hat." — „Ich begreife" — sagt man, wenn die Entwickelung eines Anderen dem Geiste klar wird, und man sagt damit mehr, als mit dem „Ich verstehe, sehe ein, kenne" —; denn man will den Prozeß der innigen Vereinigung des Erkenntniß-Objektes mit dem erkennenden Subjekte zu verstehen geben. Wie mit dem „Begreifen", als dem Anfange des Erkennens, zugleich das Wahrnehmen und Empfinden des Objekts verbunden ist, so auch mit dem Begriff, als der obersten Stufe des Denkens; die Wahrheit wird da zugleich erkannt und gefühlt. Hegel, der mit tiefem Sinne hinabstieg in die Schachte und Goldminen unserer Sprache, und für seine philosophische Terminologie manchen kühnen und gelungenen Griff gethan hat, nahm sehr glücklich das Wort „Begreifen" für die oberste Stufe des Erkennens, das reine Denken. Keine Sprache ist aber auch so rein ausgeprägt in sinnlichen Bildern, wie die deutsche, denn keine hat das ursprüngliche Leben und Weben des Sprachgeistes, der zugleich anschauet und dichtet und philosophirt, so treu bewahrt. Wir würden sehr gründliche und zugleich sehr praktische Philosophen werden (weil wir vor abstrakten Schwindeleien bewahrt blieben), wenn wir konsequent darauf ausgingen, in der sinnlichen Bedeutung der Worte unserer Sprache die übersinnliche Bedeutung zu finden. Alles Philosophiren, wie alle geistige Bildung überhaupt, besteht ja bloß darin, den Geist in der Körperwelt zu fassen und festzuhalten — zu ergreifen und zu begreifen.

Digitized by Google

Verhältnißwörter.

Wir haben schon mehrfach darauf hingewiesen*), daß wenn unsere, die moderne, Sprache die Dinge der natürlichen und sinnlichen Welt nicht mehr wie die antike als Götter-Individuen in bestimmt abgegrenzter Gestalt in der Vorstellung menschlicher, vernünftiger Wesen auffaßt, es doch im Wesen des Sprachgeistes liege, auch dem sogenannten „todten Sein" nicht minder als den abstraktesten „Gedanken-Dingen" eine lebendige Seele zu geben, und sie in individueller Gestalt anzuschauen; und daß gar kein Sprechen möglich ist, ohne die geistige, lebendige Einheit, die in jedem Dingnamen ausgedrückt ist, die als Subjekt die verschiedenen Prädikate in sich trägt, aus welcher Einheit die verschiedenen Thätigkeiten, Eigenschaften, Zustände hervorgehen, oder auf welche sie einwirken, so daß sie wie von einem lebendigen Wesen empfunden werden.

Wenn wir sagen: „die Blüthe bricht hervor", so machen wir durch das Prädikat das Subjekt zu einem thätigen, lebendigen Dinge, zu welchem sich das Prädikat verhält wie Wirkung zur Ursache. Wir sprechen zwar nicht mehr von einem Gotte des Todes; aber die Vorstellung „Todes-Engel" liegt noch immer ganz nahe, auch wenn das thätige Individuum nicht genannt wird; ja diese Vorstellung muß zum Grunde liegen, wenn wir sagen: „der Tod hat ihn von allen Schmerzen befreit" — denn ein solches Prädikat kann nur von einem lebendigen Einzelwesen gesagt werden. Eben darum sprechen wir noch fort und fort: „der Tod pochte an seine Thür",

*) Das psychologische Studium des Volksschullehrers ꝛc. S. 121 ff.

Digitized by Google

weil wir unwillkührlich und ohne es auszudrücken den „Freund Hain" substituiren. Wenn wir sprechen: „ein Freund der Geschichte, die Macht der Wahrheit, Schönheit ꝛc." — legen wir dem abstrakten Begriffe immer noch eine Person, eine Göttin, Muse ꝛc. zum Grunde, verkörpern in ähnlicher Weise wie die Alten die Idee zu einer Minerva, Klio, Venus. Wenn wir sagen: „die Macht in Händen haben", betrachten wir noch immer das abstractum „Macht" als ein Objekt der Anschauung, als ein Individuum, das sein Symbol etwa im Schwerte, Szepter oder Blitz des Jupiter findet.

Indem sich also der anschauende Sprachgeist die Welt in lebendige Einzelwesen gesondert gegenüber stellt, kann er auch die Dinge nicht gleichgültig nebeneinander stehen lassen, sondern muß sie sich, als in lebendiger Wechselwirkung stehend, als aufeinander wirkend, vorstellen. Da ferner das gegenseitige Verhältniß belebter Dinge nur das ihrer Thätigkeit sein kann, so müssen die einen als die Thätigkeit entwickelnd oder bedingend, die andern als die Thätigkeit erleidend und durch sie bedingt vorgestellt werden. Das Verhältniß der Dinge bestimmt sich also nach der Richtung ihrer Thätigkeit, welche, da sie, von den einen ausgehend und zu den anderen übergehend, sinnlich angeschaut wird, das räumliche Verhältniß zugleich zu einem zeitlichen und kausalen macht, denn das räumliche „Woher?" führt jederzeit zu dem Grunde einer Thätigkeit.

Wenn die grammatische Abstraktion in der ausgebildeten, entwickelten Sprache zwischen bloß räumlichen Dimensionsverhältnissen („an Jemand rühren"), Richtungsverhältnissen („an Jemand schreiben") und Kausalverhältnissen („an Jemand Aergerniß nehmen") die verschiedenen

Digitized by Google

Bedeutungen des „an" unterscheidet: so darf man sich doch diesen Unterschied und diese Abstufung nicht also in der lebendig sich erzeugenden Sprache denken. Der „von dem Baume herabgefallene Apfel" war für die erste Anschauung zugleich der vom Baume erzeugte (Kausalverhältniß), von dem Baume herkommende (Richtungsverhältniß), mit dem Baume vereinigt gewesene (Ortsverhältniß). Wir, die wir mehr im abstrakten Denken heimisch sind, als unsere Altvordern, nehmen gewissermaßen die eine Präposition zu verschiedenem Zweck, als wäre sie ein verschiedenes Wort, und denken nicht mehr daran, daß schon im Wörtchen „von" von Anbeginn der casus genitivus steckt, d. i. der „erzeugende" Fall. Sage ich: „das Haar **des** Bibers, die Blätter **des** Buches" so bezeichne ich das im Genitiv stehende als den Grund des durch den Nominativ genannten Dinges, als das Bewirkende, Bedingende, den thätigen Träger; die „Blätter des Buches" als Theil desselben, durch dasselbe bedingt, wegen desselben da, von demselben gleichsam hervorgerufen und erzeugt, wie die Haare durch den Biber, von demselben als ihrem lebendigen Grunde getragen werden. Indem wir sagen: „die Haare vom Biber" drücken wir durch das räumliche Verhältniß das kausale, durch die Präposition den casus genitivus aus. Die Franzosen können ihren Genitiv nicht anders bilden, als durch die Präposition von (de le = du und de la) und sagen daher immer: „das Haar vom Biber, die Blätter vom Buche." Damit wollen sie aber keineswegs bloß das Ortsverhältniß ausdrücken. Das Lied „von der Glocke" — die Glocke hat das Lied veranlaßt, hervorgerufen; sie ist nicht bloß der Gegenstand des Liedes, sondern auch der Grund desselben; sie wird besungen

Digitized by Google

(passives Objekt) und veranlaßt den Gesang (aktives Objekt). Die veranlassende Ursache ist freilich noch nicht die bewirkende (causa efficiens), und das Kausalverhältniß schimmert nur durch, während es ganz vorwaltet, wenn wir sagen: „das Lied von Schiller", und dann die räumliche Beziehung im „von" ganz zurücktritt. Aber auch im ersteren Falle steckt in dem „von" nicht bloß das passive „über die Glocke" (lat. de), sondern auch ein aktives a. Auch dann, wenn wir sagen: „er hielt über dieses Thema eine Rede", liegt in dem „über" zugleich das Ausbreiten über die ganze Oberfläche des Thema's, und das dynamische Verhältniß der Durchdringung des Gegenstandes, der keineswegs sich bloß leidend verhält, sondern die Kraft des redenden Subjektes herausfordert, sich als Thätiges dem Thätigen gegenüberstellt, um von dem Redner aus seinem starren, unentwickelten Zustande in Fluß gebracht, entwickelt zu werden. Wenn ich sage: „der Knabe springt über den Graben" — so ist der Knabe das thätige Subjekt, der Graben das die Thätigkeit erleidende Objekt; aber die Sprache kennt nichts Todtes, die Breite und Tiefe des Grabens wird von ihr vorgestellt als eine Macht, die sich der Sprungkraft des Knaben entgegenstellt und diese herausfordert, damit sie sich als die stärkere bewähre. Man denke an Zusammensetzungen, wie: „überwinden, überkommen, überraschen, überheben, übertreffen," welche alle mit dem „Oben" die stärkere Kraft bezeichnen, welche eine minder starke zum „Erleiden" zwingt.

Wir können die Verhältnißwörter nur dann recht verstehen, wenn wir den Sprachgeist verstehen, der die Dinge als thätige Individuen in ein Verhältniß setzt, und weil er sein Denken nur in der Anschauung

Digitized by Google

hat, den Ausdruck dieser Anschauung, nämlich das Wort, auch fähig macht, zugleich das räumliche, zeitliche und kausale Verhältniß zu bezeichnen.

Wir wollen von dem angedeuteten Gesichtspunkte aus noch einige Verhältnißwörter betrachten.

In.

Es bezeichnet dieses Verhältnißwort dasjenige Verhältniß, wo ein Ding vom andern umschlossen ist, den Raum desselben theilt, also das Verhältniß des Enthaltenseins. „Enthalten" heißt „in sich halten" (fassen). Wenn ein Ding das andere enthält, so muß es solches mit seiner Kraft fassen und halten; indem a von b eingeschlossen, umfaßt wird, tritt a in die Lebenssphäre von b, nimmt Antheil an seiner Existenz, wird von ihm beherrscht.

Gehen wir vom Sinnlichsten aus.

„Ich wohne in einem steinernen Haus,
Da lieg' ich verborgen und schlafe,"

— so läßt Schiller den „Funken" sprechen. Der Funke ist vom Steine als seinem Gehäuse umfangen, aber er steckt darin nicht bloß räumlich, sondern dynamisch, als die lebendige Kraft des Steines, der den Funken hervorbringt. In der räumlichen Anschauung des Wohnens liegt schon die geistige des Kraftverhältnisses; so sprechen wir: „in dem Leibe wohnt der Geist, in dem Kopfe stecken Ideen ꝛc." Sagen wir:

„Lustig zogen die Soldaten in die Schlacht",
„Hoch schwebte der Adler in der Luft",

so wird die Schlacht sinnlich vorgestellt als ein Gefäß, das die Soldaten einschließt; der Vogel wird von der Luft umfangen, ihrem Raume einverleibt. Aber weder

Digitized by Google

die Luft noch die Schlacht ist ein bloßer Raum, sondern die Schlacht wird angeschauet als ein lebendiges Einzelwesen, das den Soldaten in sich hält, ihn faßt, damit er sich als Glied (Organ) daran lebendig betheilige. Der lustig in die Schlacht ziehende Soldat hat Muth; er zieht aus zum Schlagen, in den Kampf, um zu kämpfen. „Er stürzte sich in die Schlacht, wo sie am heftigsten entbrannte." — Da haben wir gleich das lebendige Individuum, das nicht bloß Raum ist. Gleicherweise ist auch die Luft für den Vogel nicht ein bloßer Raum, sondern das Lebenselement des Luftthieres, für welches die Luft die Bedingung der Fortbewegung (des Fliegens) ist, und die als Kraft der Flugkraft des Vogels gegenübersteht, damit letztere einen Theil der ersteren bilde. Die Luft hält den Vogel, faßt ihn, trägt ihn.

„Er geräth in Zorn."

„Er kann sich im Zorne nicht mäßigen."

Das Subjekt geräth in den Raum eines Objektes, das wir „Zorn" nennen, und das die Sprache sich wie ein Gefäß veranschaulicht, welches den Zornigen aufnimmt. Aber wiederum ist das Objekt nicht bloß das hohle, indifferente Gefäß, sondern es faßt den eindringenden Körper, beherrscht ihn, läßt ihn übergehen in sein Wesen. So lange das Subjekt im Zorne bleibt, von demselben umschlossen ist, kann es sich nicht mäßigen, denn es ist eben „das Zornige" geworden.

In dem Satze: „sie treten ein in das Zimmer" scheint „das Zimmer" bloß einen leeren Raum zu bezeichnen; aber wenn nicht die Anschauung dieses Gegenstandes als eines lebendigen Einzelwesens zum Grunde läge, würden wir gar nicht sagen können: „das Zimmer vermochte nicht alle die Eintretenden zu fassen."

Digitized by Google

Wenn wir sagen: „er brachte die Nacht in Angst und Sorgen hin", so heißt das: er war von Angst und Sorge so um- (be-) fangen, daß er darin wohnte wie in einem Zimmer; die Angst schloß ihn ein in ihren Raum, d. i. in ihr Wesen. Die Sprache stellt die Angst vor wie ein lebendiges Einzelwesen, das den Menschen ergreift, packt, ihn heimsucht, wieder von ihm weicht und abläßt, im letzteren Falle tritt der Mensch aus der Atmosphäre der Angst, die ihn zuvor umhüllte.

„Der Gesandte kommt im Namen des Königs" — er hat sich in den Namen des Königs eingehüllt, ist von ihm umschlossen, erhält durch ihn das Ansehen und die Würde eines Königs, denn: indem er von dem Namen des Königs eingefaßt wird, erhält er auch Theil an dem Wesen, das der Name birgt.

„In allen meinen Thaten
Laß ich den Höchsten rathen."

— Die Thaten sind der Raum, worin sich der Mensch bewegt, aber nicht bloß äußerlich gedacht, sondern das Lebenselement, worin der Mensch sein Wesen offenbart, indem es in der That aufgeht, in dieselbe aufgelöst wird.

Weil die Anschauung jedes Objekt als Raumgröße hinstellt, so wird auch die Zeit am Raum und vermittelst desselben angeschaut. Wir sagen: in der Jugend, im Alter, weil wir die Zeit als eine Raumgröße vorstellen, als einen ausgedehnten Platz, welcher das Leben des Jünglings oder Greises einschließt, auf dem sich das Leben bewegt. In dieser Raumvorstellung liegt aber der Begriff der Alles in sich fassenden, in ihren Raum einschließenden Zeit, und da diese als ein stetig Fließendes, als ein Werden gedacht werden muß, so muß das, was

Digitized by Google

sie in sich faßt, auch zum Fluß und Werden, d. i. zur Entwickelung sich bequemen. Das „Leben in der Jugend" ist das sich entwickelnde jugendliche Leben.

Aus.

„Aus" ist der Gegensatz des „In", insofern es sich dazu verhält wie die Bewegung zur Ruhe. So lange a vom b umschlossen war, so lange befand sich, wie wir sahen, auch a in der Gewalt des b, trug sein Wesen an sich ꝛc.; macht sich a von der Gewalt des b wieder frei, so tritt es zwar heraus aus der Atmosphäre oder dem Raume oder Elemente, wovon es eingeschlossen war, aber es trägt nun das Wesen, das es in dem b empfangen hat, an sich, legt Zeugniß ab von dem Orte, wo es gewesen, woher es entsprungen ist. Da nun, wie schon gesagt, das Verhältniß der Objekte das Verhältniß ihrer Thätigkeit ist, so deutet die Präposition „aus" jederzeit auf eine Thätigkeit, die von einer anderen herkommt, giebt also — da wir letztere die „Wirkung", erstere die „Ursache" nennen — in dem örtlichen Woher jederzeit auch ein kausales Warum. Denn es steckt in dem „Aus" immer noch das „In"; jenes ist nur das im Handeln, in der Bewegung offenbar werdende, sich aufschließende In. Wer „aus Haß" eine That begeht, war, ehe er handelte, bereits im Haß, von demselben eingenommen. Die That kommt also auch vom Hasse, trägt das Wesen des Hasses an sich, offenbart dasselbe, — gleichwie der weiße Mehlstaub den verräth, der in der Mühle gewesen ist.

„Aus tiefer Noth schrei' ich zu dir"

— der Betende ist in dem Raume der Noth eingeschlossen; indem er aus dem Zustande der Ruhe übergeht in

Digitized by Google

den der Bewegung, aus dem passiven Umschlossensein in das aktive Oeffnen des Raumes (wie der, welcher in ein Zimmer will, die Thür desselben öffnet, durch sein Hinausgehen aber zeigt, daß er im Zimmer war): so kann diese Thätigkeit keine andere sein, als die Offenbarung des Grundes (Zustandes), aus dem sie entsprungen ist, und wozu sie sich verhält, wie die Wirkung zur Ursache. Die Noth bewirkt das Schreien.

Wenn wir sagen: „er stammt aus Frankreich", so wollen wir damit nicht bloß den örtlichen Ausgangspunkt bezeichnen, sondern auch zugleich ausdrücken, daß ihn Frankreich erzeugt hat, sein Geburtsland sei. Er ist „aus Paris" = „ein Pariser."

„Aus der Wolke
Strömt der Regen;
Aus der Wolke ohne Wahl
Zuckt der Strahl!" } S. oben: „Quelle."

„Ich wohne in einem steinernen Haus,
Da lieg' ich verborgen und schlafe; } — Ruhe.

Doch ich trete hervor, ich eile heraus,
Gefordert mit eiserner Waffe." } — Bewegung.

Der „aus dem Steine" entspringende Funke offenbart die Kraft, das Leben des Steines, hat darin seinen Grund, ist die Wirkung einer vom Steine getragenen Kraft.

Außer.

Kommt die im Verhältniß des „aus" angeschauete Bewegung zur Ruhe, so daß sich der vom umschließenden „in" frei gewordene Gegenstand ruhig daneben postirt, so sprechen wir „außer". A ist im Hause — geht aus dem Hause — befindet sich außer dem Hause. Die

Digitized by Google

Beziehung auf das „in" dauert fort, aber es wird ein ganz neuer Kreis gezogen, der den ersten einschließt, während „aus" den aus dem Mittelpunkte Eines Kreises sich bewegenden Strahl bezeichnet.

„Die Dinge außer uns" liegen innerhalb eines Kreises, welcher den von uns selber gebildeten Kreis einschließt und umgrenzt; beide Kreise sind konzentrisch, die Dinge „in uns" sind der innere Kreis und also der kleinere. Die „Welt in uns" und „die Welt außer uns" ist Welt, nur in zwei Kreise unterschieden, von denen einer den andern einschließt.

a) Außer den Prinzen des Hauses war Niemand im Rathe des Königs.

b) Außer einigen Papieren fand man nichts von Werth.

c) Außer seinem Diener mochte er Niemand um sich haben.

In a denken wir uns den Rath des Königs als einen Kreis, der nicht bloß die Prinzen, sondern auch noch andere Mitglieder einschließt. Der Begriff „Rath" bildet die Einheit, den größesten Kreis, aus dem sich zwei, ein größerer und kleinerer bilden: in den einen kommen die Prinzen, in den anderen Alles, was nicht Prinz ist.

Bei b kommen die werthvollen Papiere in einen Kreis, die Sachen ohne Werth in den anderen, und der größte Kreis, d. i. der Oberbegriff, der zu Grunde gelegt wird, ist: die gesuchten (nachgelassenen) Sachen überhaupt.

Bei c sind die herzutretenden Personen der Oberbegriff, die beiden in selbigem enthaltenen, darauf bezogenen Unterbegriffe: der Diener (der engere Kreis), die Nicht-Diener (der weitere Kreis).

Digitized by Google

„Der Witzige lebt wie ein gesunder Mensch mehr außer sich, der Humoristische ist gleich dem Kränkelnden mehr mit sich beschäftigt."

Zwei Kreise: Weltbewußtsein, Selbstbewußtsein, beide jedoch nur Momente des Einen Bewußtseins. Das Selbstbewußtsein setzt ein Weltbewußtsein voraus, weist darauf zurück, und das Weltbewußtsein ist nur eine Art des Selbstbewußtseins, insofern es an der gegenständlichen Welt sich entwickelt. So ist in dem einfachen räumlichen Verhältnisse ein ziemlich komplizirtes logisches Verhältniß der Neben- und Unterordnung von Begriffen gesetzt. Denn in dem „außer" liegt: 1) der Gegensatz des „in", also ein „aus" — der Gegenstand ist von dem umschließenden „in" frei geworden oder als frei gedacht, hat nichts mehr damit zu schaffen; wird aber 2) noch immer auf den Raum, der ihn zuvor beherrschte, bezogen, und erweckt demnach 3) die Vorstellung einer gemeinsamen Einheit, worin der Gegensatz aufgeht. Sage ich:

„Ich bin außer Stande, ihm zu dienen",

so spreche ich damit aus, daß ich vorher im Stande war, oder doch im Stande sein könnte, sollte, ihm zu dienen; nun aber mit dem verlorenen Standpunkte die Kraft verloren habe; der Dienst ist die gemeinsame Einheit, auf die sich das „im Stande sein" und „nicht im Stande sein" bezieht.

„Dieß Volk lebt außer aller Verbindung mit seinen Nachbarn."

Es wird der Gegensatz aufgestellt von einem Zustande, wo es in der Verbindung lebte — leben könnte, sollte; die sämmtlichen Nachbaren sind die gemeinsame Vorstellung, woraus der Gegensatz sich ergibt.

Digitized by Google

Auf.

„Das Buch liegt auf dem Tische" — es berührt die Oberfläche desselben, drückt darauf. Der Tisch erleidet aber nicht bloß den Druck, sondern widersteht ihm, denn er trägt das Buch, bildet als thätiges Individuum die Grundlage. Es ist also die Wechselwirkung zweier als thätig gedachter Objekte, von denen eines über dem anderen, aber zugleich in wirklicher Berührung steht, so daß das räumlich höhere von dem tieferen als seiner Basis getragen wird. Ebenso wird in dem Satze: „die Früchte wachsen auf dem Baume" der Baum als tragendes, hervorbringendes Wesen vorgestellt.

„Setzet eure Hoffnung auf den Herrn"

— machet Gott zur Grundlage eurer Hoffnung, auf der sie ruhet, von der sie getragen wird, als ihrem lebendigen Grunde. Der Gegenstand, auf den wir einen anderen setzen, muß für denselben eine feste Stütze abgeben, also eine stärkere Kraft haben, um ihn tragen zu können; wird diese tragende, unterstützende Kraft dem getragenen Dinge entzogen, so fällt es; sein Oben, seine Höhe verdankt es der Unterstützung seiner Basis. Das Buch wird von dem Tische oben gehalten, die Früchte werden vom Baum, die Hoffnung wird von Gott aufrecht erhalten. Aber dennoch erscheinen die Wesen oder Dinge, auf die wir etwas setzen, oder auf denen sich etwas befindet, als passiv, insofern sie, von den Dingen in Anspruch genommen, affizirt werden, eine Thätigkeit, einen Druck erleiden. Wer auf dem Pferde sitzt, beherrscht dieses; wer auf dem Berge steht, hat denselben gleichsam überwältigt, macht ihn zum Schemel seiner Füße. Der, auf den wir unsere Hoffnung setzen, wird von uns in Anspruch genommen.

Digitized by Google

Da sich die Sprache die Folge der Zeitmomente sinnlich anschaulich macht, indem sie dieselben wie Raumgrößen übereinanderlegt (aufthürmt): so dient ihr das „auf" auch für die Bezeichnung des innigen Zusammenhanges in der Zeitfolge der Begebenheiten, Thätigkeiten ꝛc. „Ein Sieg folgte auf den andern" — sie häuften sich, lagerten sich übereinander, waren nahe aneinander gerückt, daß ihre Oberflächen sich berührten. Zugleich ist in dem äußeren Zusammenhange noch ein innerer kausaler angedeutet: ein Sieg erzeugt, fördert den andern, darum folgen sie auf-einander. Werden sie bloß äußerlich der Zeitfolge nach aneinander gereihet, so sagt man: „nach einander." Man vergleiche: „Auf den Regen folgt Sonnenschein;" „nach dem Regen scheint die Sonne." Man sagt: Auf eins folgt zwei, und nicht „nach eins" folgt zwei. Warum?

Vor.

Jedes Objekt, das vom Subjekt angeschaut wird (auf das wir unser Gesicht richten), steht vor uns. Das Verhältniß des Subjekts und Objekts ist aber auch hier ein gegenseitiges; da der Sprachgeist die objektive Welt belebt, so läßt er auch das Objekt an das Subjekt herantreten, auch dieses muß nahe rücken. Je näher der Gegenstand, desto lebendiger kann er auf das anschauende Subjekt wirken. So erklärt es sich denn leicht, daß, wenn die Sprache das lebendige Ergriffensein von einem Affekte, Seelenzustande ꝛc. ausdrücken will, sie ihn als Objekt vor das Subjekt hinstellt.

„Vor Angst zittern, vor Freude außer sich sein."

Die Angst tritt als Objekt in sinnlich lebendiger Gegenwart vor das Subjekt hin und bringt es zum Zit-

Digitized by Google

tern; die Freude steht leibhaftig vor dem Fröhlichen — so stark ist sie geworden — und zieht ihn aus dem engeren Kreise seines Selbstbewußtseins heraus.

Wenn wir sagen: „Er beugte sich vor der Ueberlegenheit dieses Geistes“: so stellen wir den überlegenen Geist als eine Raumgröße vor das anschauende Subjekt. Aber eben diese Größe in ihrer lebendigen Gegenwart an das Subjekt herantretend imponirt demselben, ist keine räumlich, sondern moralisch wirksame Größe, welche Demuth, Bescheidenheit, Verehrung ꝛc. erzeugt. Wir sinken vor dem verehrten Gegenstande auf die Kniee, weil dieser auf uns wirkt, unsere Selbständigkeit momentan aufhebt, indem wir seiner Einwirkung uns hingeben. In diesem „örtlichen“ vor liegt das „kausale“ wegen. Wir sagen darum auch „vor Ehrfurcht zittern.“

Indem wir die Zeitgröße räumlich auffassen, können wir auch unsere Thätigkeit vor sie hinstellen und mit dem lokalen „vor“ das prius ausdrücken: „Er ist vor einer Stunde angekommen,“ die verflossene Stunde liegt hinter ihm.

Und weil da, wo mehrere gleichartige Wesen in gleicher Thätigkeit sich bewegen, dasjenige Subjekt, welches räumlich vor uns liegt, auch für den Erfolg, die Erreichung des Zieles besser gestellt ist, so ist erklärlich, wie das Ortsverhältniß auch zum Kraftverhältniß wird: den Vorrang behaupten, ablaufen, vorzüglicher sein ꝛc. — „Vor allen Dingen laßt uns wachsam sein“ — in der Rangordnung der von uns zu entwickelnden Thätigkeiten geht die Wachsamkeit allen andern vor.

Mit.

Wie sehr die Sprache davon ausgeht, das unleben-

Digitized by Google

dige Sein zu beleben, zeigt sie auch darin, daß die Sache, welche wir als Werkzeug unserer Thätigkeit gebrauchen, von ihr als eine mit uns gleichberechtigte Person vorgestellt wird. Das „mit" bezeichnet zunächst das Verhältniß der Begleitung, ebendeßhalb aber nicht ein bloß räumliches Nebeneinander, sondern auch die Gemeinschaft der Thätigkeit von zwei oder mehr Individuen. „Mit Jemand spielen", „mit einander reden" ꝛc. — vice versa.

Selbst in dem Satze: „Ich schreibe mit der Feder" wird die Feder noch als ein selbstthätiges Individuum vorgestellt, das mit uns schreibt (wir sagen sogar: die Feder schreibt gut, schlecht, nicht), ganz so, als hätte sie gleichen Rang mit dem Schreibenden selber. Es arbeiten ja auch Person und Sache in Gemeinschaft an demselben Werke, und damit der dingliche (instrumentale) Mitarbeiter nicht zu gering geschätzt werde, erhebt die Sprache das „Werkzeug" zum Rang eines thätigen Einzelwesens empor, macht aber auch damit die Kraft des Werkzeuges recht anschaulich. Denn wenn wir „mit dem Messer schneiden", so ist jedenfalls das Messer Dasjenige, wodurch diese spezifische Thätigkeit allein zu verwirklichen ist.

„Mit den Augen sehen, mit den Ohren hören" — Augen und Ohren sind die Werkzeuge des Sehens und Hörens, und doch auch selbstthätig mitwirkend, Seh- und Hör-Organe. Und wenn es heißt:

„Mit Schmerz habe ich vernommen" ꝛc.

so tritt hier zwar (wie schon der Wegfall des Artikels andeutet) der Begriff des individuellen Organs, mit welchem vernommen wird, zurück, aber es spielt doch auch hier der oben angeführte Grundbegriff der gemeinschaftlichen Thätigkeit, wie sie im örtlichen Nebeneinander und zeitlichen Zugleich sich äußert, in das psychische

Digitized by Google

Verhältniß der durch die Nachricht erzeugten Seelenstimmung) hinein: der Schmerz ist als Begleiter der Nachricht, Kunde ꝛc. in die Seele gezogen und hat Besitz von ihr genommen.

* *
*

Derselbe Uebergang aus dem Raum-Zeitlichen in's Kausale findet auch bei den Bindewörtern Statt. So wird — um gleich an das letzte Beispiel der Präposition „mit" anzuknüpfen, durch Zusammensetzung das begründende Bindewort: somit, mithin gebildet, an die räumliche die logische Zusammengehörigkeit geknüpft. Daher, darum, deßwegen gehen vom örtlichen Ursprung und lokaler Nähe zur logischen Begründung über. „Da regnet es (lokal hinweisend). Ich bleibe zu Haus" (Folge). „Da es regnet, bleibe ich zu Haus." Das temporale „wann" wird zum konditionalen „wenn", und die eine Bedeutung spielt in die andere hinein, in Sätzen wie: „Wenn er mir Nachricht gibt, (so) theile ich dir es mit." Nur dadurch, daß wir zu gleicher Zeit das Regnen und Naßwerden der Erde und die aus der Luft kommende Flüssigkeit auch lokal auf der Erde beobachten, kommen wir zu dem Kausalverhältniß: „Wenn es regnet, wird die Erde naß." Es schlummert in diesem „wenn" ein „wann" und ein „wo". Wo eine Wirkung ist, da muß auch eine Ursache sein — wenn eine Wirkung ist — weil eine Wirkung da ist, muß auch ꝛc. Alle unterordnenden Bindewörter sind auf Pronomina (relative und demonstrative), und auf Verhältniß- und Umstandswör-

Digitized by Google

ter in Zusammensetzung mit den Fürwörtern zurückzuführen, eben darum aber auch auf Orts- und Zeitverhältnisse, auf die sinnliche Anschauung der Dinge und ihrer Verhältnisse gegründet. Eine weitere Ausführung kann hier nicht gegeben werden; unser Zweck war nur, den Blick auf diesen Theil der Wortlehre zu richten und zu schärfen.

Digitized by Google

3.

Ueber „vaterländische“ Lesebücher für die Volksschule.*)

Mit Beziehung auf „das Vaterland“ von Curtman und das „vaterländische Lesebuch“ von Gude und Gittermann.

Die Zahl der deutschen Lesebücher, insbesondere derjenigen für die Volksschule, wird allgemach fast unzählbar. Obwohl nun diese Erscheinung einerseits sehr erfreulich ist, da sie von einem regen Eifer für die Sache zeugt und zugleich eine immer größere Vervollkommnung des Lesebuchs — dieser Encyklopädie der Wissenschaften und Kabinetsbibliothek deutscher Klassiker für den Volksschüler — in Aussicht stellt: so ist doch andererseits nicht zu verkennen, daß die Abfassung von Lesebüchern vielfach zu einem Geschäft subjektiver Willkür und unlauterer Gewinnsucht ausgeartet ist. Mancher Lehrer, dem nach seiner Ansicht Dieß und Jenes an einem vorhandenen Lesebuche nicht gefällt, entwirft flugs ein neues in der Aussicht, solches mindestens an seiner Schule absetzen zu können. Daher kommt es, daß oft bessere Lesebücher von schlechteren zurückgedrängt und niedergehalten werden. Und doch sollte, gleichwie der Fortschritt der Volksschule darin besteht, daß sie immer mehr als Eine und einige sich geltend

*) Päd. Monatsschrift 1851, 5.

Digitized by Google

macht, auch in den Lesebüchern für die Volksschule der Fortschritt sich darin erweisen, daß sie in dem Gedanken des Nationalen und Vaterländischen immer mehr zusammenkommen und, aus der bunten Musterkarte methodischer und unmethodischer Willkür sich herausarbeitend, zur Einheit und Freiheit gelangen. Aber du lieber Himmel! Der Gedanke nationaler Einheit und deutscher Einigkeit war nur ein süßer Traum, wie ihn der schlaftrunkene deutsche Michel zuweilen zu träumen pflegt, da der gute Bursche nicht ganz ohne Phantasie ist. Und so bleibt auch der pädagogische Gedanke eines Lesebuchs für die deutsche Volksschule ein schöner Traum phantasievoller Pädagogen. Erst dann kann von einem vaterländischen Lesebuche im vollen Sinne des Wortes die Rede sein, wenn wir eine wirkliche und wesenhafte deutsche Volksschule besitzen, und diese können wir nur dann haben, wenn wir eine Nation geworden sind. Vorläufig sind wir noch Hessen und Nassauer, Braunschweiger und Hannoveraner, Baiern und Preußen, sogar Bremer und Hamburger, und Deutschland ist — nach Metternichs klassischem Ausdrucke — nur ein geographischer Begriff.

Der Titel „vaterländisches Lesebuch" ist übrigens noch der harmloseste und unverfänglichste; er stößt weder den baierschen noch den preußischen Patriotismus vor den Kopf, denn Jeder kann das Vaterländische nach seiner Weise deuten und auf sich beziehen. Am besten fährt dabei Preußen, das sich wenigstens aus dem winzigen Sedezformate deutscher Kleinstaaten zur anständigen Oktavausgabe eines europäischen Staates hervorgearbeitet hat, so daß ein preußisches Landeskind sogar keck sein Vaterland dem deutschen entgegensetzen darf und Preußenthum mit Deutschthum zu verwechseln sich erkühnt. Aber sehen

Digitized by Google

wir näher zu, so erblicken wir auch den Pfahl im preußischen Fleisch, auch dort ist ein „vaterländisches Lesebuch" mit allerlei Fesseln geknebelt, die selbst den spezifisch preußischen Enthusiasmus einigermaßen theilen. Von dem großen Kurfürsten und Paul Gerhard nimmt ein katholisches Lesebuch in ganz anderer Weise Notiz als ein protestantisches, und die katholischen Kirchenfürsten in Rheinland und Westphalen möchten für die ihnen untergebenen Schulen von einem Magdeburger Lesebuche wenig stehen lassen, wenn sie mit ihrem Censurstift darüber entschieden. Ein Lesebuch ferner, das Luther und Melanchthon im protestantischen Sinne feiert, ist schon aus diesem einen Grunde aus den katholischen Volksschulen des preußischen Staates verbannt. Ist aber schon in den Theilen Zwietracht und Uneinigkeit, wie soll das liebe große deutsche Reich vom Belt bis zu den Tyroler Alpen am Nordrande Italiens sich einig fühlen? Wohl erzählt ihr in euren „nationalen" und „vaterländischen" Lesebüchern von dem biederen und tapferen Tyroler, aber dieser Tyroler ist zuerst Oesterreicher und dann erst Deutscher. Eure Lesebücher liest er nicht und darf er nicht lesen, der Luther ist ihm ein Ketzer, vor dem er sich bekreuzt, und der große Preußenheld Friedrich II. wird ihm als der Räuber geschildert, der einst eine schöne Provinz vom österreichischen Kaiserstaate abriß.

Uebrigens möchte ich um keinen Preis, daß der Tyroler oder Preuße, der Baier oder Würtemberger seinen Stolz, ein Tyroler oder Würtemberger zu sein, das preußische oder baiersche Selbstbewußtsein aufgeben sollte; inmitten deutscher Zerrissenheit und Zerfahrenheit ist noch der kleinste Punkt zu pflegen, der in der verschwommenen Flüssigkeit zum Krystallisationspunkte werden

Digitized by Google

kann, an welchen die Strahlen deutscher Vaterlandsliebe sich anschließen und von dem sie ausgehen. Nur soll und darf solch ein Partikular-Patriotismus nicht feindlich oder ausschließend dem deutschen Selbstbewußtsein sich gegenüberstellen, er soll von seinem besonderen Standpunkte aus immer Herz und Sinn offen behalten für das große Ganze, und neben der Heldengestalt Friedrich's des Großen auch eine Maria Theresia und einen Kaiser Joseph feiern, denn die große Kaiserin war auch eine deutsche Frau und der Kaiser, ihr Sohn, ein deutscher Mann im Innersten der Seele. Man kann ein guter Preuße sein, ohne aufzuhören ein guter Deutscher zu sein, und wer sein besonderes Vaterland wahrhaft liebt, der muß es eben als deutsches im großen ganzen Vaterlande lieben, das den Schwaben und Hessen, den Tyroler und Salzburger, den Baiern und Preußen umfaßt. Die Zeit des „Stockpreußenthums" ist vorüber, wenn auch die neueste Wendung der Dinge das Gegentheil zu beweisen scheint, und die beiden polaren Gegensätze werden in Einem Punkte sich ausgleichen müssen, wenn sie mit dem deutschen Leben und Streben nicht ihr individuelles Leben selber aufs Spiel setzen wollen. Es wird freilich noch viel Donauwasser ins schwarze Meer fließen, ehe die deutschen Völker sagen können, sie seien eine Nation, und noch manche Konferenzen und Diplomatenkniffe werden dem frommen Glauben der Deutschen an eine künftige Größe und Herrlichkeit Hohn sprechen. Aber wir wollen deßhalb nicht kleinmüthig verzweifeln — wir wollen den Heller ehren, um den Thaler zu gewinnen, und wer beharrt bis an's Ende, dessen Streben wird auch gekrönt. Thue nur Jeder an seiner Stelle das Seine, in reiner Liebe zu seinem Vaterlande, so wird das freudige Zu-

Digitized by Google

sammenwirken vieler und selbst der kleinsten Kräfte doch von großer Wirkung sein. Und eben deßhalb begrüße ich freudig jede nationale Strebung in unserer Pädagogik, die deutschere Erziehung und den deutscheren Unterricht, der einen Zopf nach dem andern ablegt, um der Triebkraft deutscher Natur und Gesundheit Raum zu geben.

Auch die im nationalen Sinne verfaßten Lesebücher legen ihr Scherflein auf den Altar des Vaterlandes nieder, und dieses Scherflein ist keineswegs unbedeutend. Wir Deutsche haben in politischen Dingen schlechte Naturanlagen, wir haben da nichts „von Gottes Gnaden", sondern müssen uns Alles erst mühsam auf dem Wege des Denkens, das nur zu oft mit den Dingen selber in Widerspruch geräth, erobern. Bei uns kommt die Reflexion vor der That, bei andern Völkern entwickelt sich die Theorie aus der Praxis. Auch unsere nationale Erziehung in Schule und Haus ist überwiegend theoretisch und die Schule wird vom Leben im Stich gelassen. Nun wohlan! machen wir bis auf bessere Zeiten die Schule zum Leben, d. h. lassen wir die jungen Herzen erglühen in der Anschauung unserer nationalen Heroen und der Lichtpunkte unserer deutschen Geschichte, führen wir auch die Volksschulen zu unseren kräftigen volksthümlichen Sängern und erläutern wir ihnen das Lesebuch nicht allein mit dem Verstande zu Gunsten eines abstrakten Schematismus grammatischer Regeln, sondern auch mit dem Gemüth zu Gunsten deutscher Vaterlandsliebe und nationalen Sinnes.

So weit sind wir nun doch in unserer pädagogischen Praxis gekommen, daß ein Lesebuch, sei es nun für die Volksschule oder für höhere Schulanstalten bestimmt, nichts mehr taugt, wenn es nicht den Sinn für das

Digitized by Google

deutsche Vaterland, seine Nation und Geschichte, erweckt und belebt. Damit soll nicht gesagt sein, als dürfe ein vaterländisches Lesebuch nichts bringen als das unmittelbar Vaterländische. Der christliche Geist hat seine Heimath in Palästina, und Bilder aus dem heiligen Lande sind also keineswegs ausgeschlossen. Es wird aber auch das Natur- und Kulturleben unseres deutschen Volkes um so mehr zum Verständniß gebracht, als wir es in Gegensatz stellen zum Ausländischen, und an diesem Gegensatze messen lernen. Nur in wenigen gehobenen Volksschulen kann dem Schüler ein besonderer Leitfaden zur Geographie und Geschichte in die Hand gegeben werden, und das Lesebuch muß dafür einigen Ersatz bieten in der Mehrzahl unserer Volksschulen. Aber selbst in dem Falle, daß der Volksschüler noch ein Lehrbuch in Händen hätte, soll doch das Lesebuch nicht trockene Paragraphen und Abrisse, sondern lebensvolle Bilder geben, die ein Ganzes vor die innere Anschauung stellen und zugleich Phantasie und Gefühl ergreifen. Alles, was das Lesebuch mittheilt, soll ästhetisch werthvoll sein und den Sinn für die schöne Form entwickeln helfen.

Das Schriftenthum unseres Volkes ist schon längst nicht mehr auf die sogenannte „schöne Literatur" beschränkt; wir haben jetzt auch in Geschichte, Geographie, Naturbeschreibung und selbst in der Naturlehre Muster schöner Schreibart, die zugleich so klar und durchsichtig gehalten sind, daß sie auch dem reiferen Knaben oder Mädchen und allen nicht gelehrten Lesern zugänglich sind. Von diesen soll das Volksschullesebuch das Populärste wählen, und zwar so, daß die gelugnene Form nicht wieder durch „Ueberarbeiten" verwässert und zertrümmmert wird. Wenn in dem Lesebuche von Gude und

Digitized by Google

Gittermann in der Aufnahme einiger Stücke von Humboldt, Martius ꝛc. allerdings zu hoch gegriffen ist für den Standpunkt unserer meisten Volksschulen, so ist doch im Uebrigen die ästhetische Form in ihrer individuellen Mannigfaltigkeit möglichst respektirt. In dem Curtmanschen Lesebuche ist der weltkundliche Theil zwar auch in anschaulichen Einzelbildern gegeben, aber mehr in der Weise des Lehrbuchs. Herr Curtman hat Alles selbst bearbeitet und dadurch seinem Lesebuche eine gewisse Eintönigkeit gegeben, die leicht ermüdet. Der Schüler aber soll, wie er in seinem Lesebuche einen Blick thun darf in den deutschen Dichterwald, auch im prosaischen Theil manche hervorragende Geister kennen lernen, die lebendig in die Bildung unseres Volkes eingegriffen haben und noch eingreifen. Die Individualität solcher Männer, die sich auch in den kleinsten ihrer Schriften abspiegelt, hat schon an sich etwas Bildendes und Erfrischendes, bringt aber auch in ein simples Lesebuch einen anregenden Wechsel.

Daß die religiöse Poesie ausgeschlossen ist, „weil sie dem Schüler bereits durch das Gesangbuch zugeführt wird," ist nur zu billigen, und Curtman hat Recht davor zu warnen, daß man das Heilige trivial mache. Weniger zu billigen ist, daß er die „Naturlieder" ausläßt, weil sie „durch den Gesangunterricht gegeben werden." Gude und Gittermann haben einige treffliche Gedichte dieser Art wie die „Tanne" von Freiligrath — ein echt deutsches Kerngedicht — herangezogen. Der auf die gegenständliche Anschauung gegründete naturkundliche Unterricht giebt dem Verstande, was des Verstandes ist; die Naturlieder geben der inneren Anschauung, was des Gemüthes ist, und solche Poesie ist auch in der Volksschule kein Luxus.

Digitized by Google

4.

Zur Lesebuchsfrage.*)

Mit Beziehung auf L. Völter's Ansicht in dessen „Beiträgen zur christlichen Pädagogik und Didaktik."

L. Völter will, sobald die Fibel absolvirt ist, die Bibel als Lesebuch, und zwar als Universallesebuch anerkannt und eingeführt wissen. Wenn man erwägt, wie er das Bibellesen meint, so kann von einem entwürdigenden gedankenlosen Lesen keine Rede sein, und gegen ein tüchtiges Bibellesen wird sich nichts einwenden lassen. Wenn er aber ein Lesebuch neben der Bibel fast ungern zugesteht, wenn er ein solches höchstens für nützlich, nicht für nothwendig erklärt, — wenn er sagt, daß ein Lesebuch das andere verdrängte und jedes wieder einen neuen Inhalt brächte, gerade als ob dieser indifferent wäre, und wenn er endlich daraus folgert, daß es an einem leitenden Prinzip für die Lesebücher fehle: so antworte ich, daß allerdings ein leitendes Prinzip vorhanden ist und sich trotz des im Einzelnen wechselnden Inhalts in erfreulicher Weise mehr und mehr Bahn bricht, — dieses Prinzip ist das Vaterland. Wenn dasselbe auch neben dem religiösen nur eine relative Geltung in Anspruch nehmen darf, so gilt es doch nichtsdestoweniger für die Volksschule, und muß, weil es leider nur zu lange

*) Päd. Monatsschrift. 1852, 10.

Digitized by Google

hintenangesetzt wurde, nun um so entschiedener betont werden. Der Volksschüler soll — das fordert die christlich-religiöse Seite seiner Bildung — heimisch werden in Palästina; er soll aber auch — das fordert die nationale Rücksicht — heimisch werden in seinem Vaterlande. Und damit ihm sein (engeres und weiteres) Vaterland kein fremdes Land bleibe, ist eben ein vaterländisches Lesebuch vonnöthen, mit dem der Schüler bereits in der Schule innigst vertraut werden und das ihm ein lieber Freund bleiben muß für sein ganzes übriges Leben.

Der Inhalt ist von dem patriotischen Interesse fest bestimmt: Geschichte und Geographie des Vaterlandes; die Form vom ästhetischen Interesse geboten: abgerundete Schilderungen, Charakterbilder für den prosaischen Theil, nationale und volksthümliche Gedichte für den poetischen. Zur Geographie rechne ich aber auch naturhistorische und landwirthschaftliche Bilder mit steter Beziehung auf das Kulturleben des deutschen Volks; und zur Geschichte rechne ich auch Lebensbilder unseres Gellert, Klaudius, E. M. Arndt, Uhland, Schiller, Th. Körner nebst Beifügung ihrer auch schon dem Volksschüler zugänglichen Gedichte, welche, wenn sie in den nöthigsten Punkten erläutert sind, rezitirt und resp. auch auswendig gelernt werden müssen. Auch manche bedeutsame Sagen und Volksmährchen (gegen die L. Völter zu sehr eingenommen ist) würden in der „weltlichen Bibel" eine Stelle finden und sich besonders zu kursorischer Lektüre eignen. Ein dürrer Abriß der Geschichte und Geographie des Vaterlandes ist für ein Lesebuch nicht das Rechte; charakteristische Momente und Hauptpersönlichkeiten voll und klar vor die Seele gestellt: das ist die Hauptsache. Lesen, freies Nacherzählen, mündlich und schriftlich (wobei dann die Kinder

Digitized by Google

gleich in der Schule ihr Geschriebenes mit dem Gedruckten vergleichen können), Erläuterungen und Erweiterungen des im Buche gegebenen Stoffes von Seiten des Lehrers, Vergleichen und Unterscheiden verwandter Stoffe von Seiten des Schülers — das macht die Lektüre bildend und beseitigt die Bedenken, die Herr Völter dagegen erhebt, den Kindern selbst ein Lesebuch in die Hand zu geben. Er sagt: „Ich bin zu der Ansicht geneigt, daß im Allgemeinen mehr herauskommen wird, wenn die Schüler das Lesebuch nicht in Händen haben. Denn ist der Lehrer geschickt und behandelt er die Sache mit Liebe, so werden die Schüler mehr dabei gewinnen, wenn er das, wozu ihm das Buch den Stoff liefert, ihnen frei vorträgt, als wenn sie es selbst im Buche lesen. Die Rücksicht, welche der Lehrer beim freien mündlichen Vortrag auf die geistigen Bedürfnisse, auf die Fassungskraft der Schüler nehmen kann, wird ihnen das Verständniß erleichtern — während das bloße Lesen, auch wenn Bemerkungen eingestreuet werden, immer etwas Trockenes hat, das sowohl bei dem Lehrer als bei dem Schüler die Begeisterung tödtet. Der trägere Lehrer wird freilich nur vorlesen, aber es ist die Frage, ob die Schüler nicht auch davon mehr haben, als wenn sie selbst lesen.“ Warum ist denn aber Herr Völter so sehr für's Bibellesen? Dieselben Gründe mußten ihn veranlassen, auch die Bibel den Händen der Schüler zu entziehen. Er fährt fort: „Ein noch wichtigerer Grund aber, aus welchem ich nicht dafür wäre, das Buch den Schülern in die Hände zu geben, ist folgender: Ein wesentliches Beförderungsmittel für die tüchtige Aneignung irgend eines Lernstoffs und zugleich für die Sprachbildung besteht darin, daß der Schüler das ihm vom Lehrer frei Vorge-

Digitized by Google

tragene wieder frei aus sich selbst erzeugt und wiedergibt, und zwar nicht bloß mündlich, sondern hauptsächlich schriftlich. Mit andern Worten: Das Aufsatzmachen über das in der Schule Gehörte und Gelernte ist überaus wichtig. Dieß ist aber nicht möglich, wenn die Schüler das Buch in Händen haben; denn sonst schreiben sie eben ab." Im Gegentheil, so scheint mir, wird das Aufsatzmachen erst recht in Schwung kommen, wenn die Schüler ein Buch in Händen haben, das ihnen Musterstücke bietet, an welche die Aufgaben des Lehrers sich anschließen und an denen die Aufsätze eine Stütze finden. Und wie langwierig, ja kaum ausführbar würde es sein, wenn die Schüler auch nur ein Drittel von dem im Buche gebotenen Stoffe in ihren Aufsätzen verarbeiten und nur durch den mündlichen Vortrag des Lehrers sich aneignen sollten! „Daß das Lesebuch in Schulen, wo es bloß zum Diktirschreiben verwendet werden könnte, den Schülern nicht in die Hände gegeben werden darf, ist von selbst klar." Nein, das ist nicht von selbst klar. Während der Lehrer etwas aus dem Lesebuche diktirt, können die schreibenden Schüler nicht in's Buch schauen; nachher mögen sie aber selber vergleichen, sie werden um so fester die orthographischen Formen sich einprägen. Und wer sagt denn, daß der Lehrer immer nur das diktiren soll, was im Buche steht? Und endlich: Sollte denn auch in den schlecht bedachten Schulen nicht wenigstens für das Lesen des Lesebuchs Zeit vorhanden sein? Es ist also kein Grund, dem Schüler das Lesebuch vorzuenthalten.

Für eine gründliche Behandlung der biblischen Geschichte — darin stimme ich Herrn Völter gern bei — muß der Lehrer ein brauchbares Handbuch besitzen, das

Digitized by Google

auch Bilder aus der Kirchengeschichte enthalten sollte. Kann man (in mehrklassigen Bürgerschulen) auch den Schülern einen solchen Kommentar (mit Bildern orientalischen Lebens, Szenen aus der alten Geschichte, insoweit dieselbe mit der Geschichte Israels in Berührung kommt u. dgl.), in die Hände geben, desto besser; aber für diese Stufe wäre dann auch ein wirkliches Handbuch der Geschichte oder ein historisches Lesebuch (wie ich's in meinen Charakterbildern aus der Geschichte und Sage zu schaffen versucht habe) nöthig. Da die biblische Geschichte in der Bibel selbst ihr bestes Handbuch hat, das im Besitze jedes Schülers sich findet: so halte ich einen „Kommentar" im Sinne Völter's wohl für „nützlich", aber ein „vaterländisches Lesebuch" für nothwendig. Denn in dem Maaße, als der Schüler sein Vaterland kennen und lieben lernt, wird auch sein Christenthum praktischer werden, und ich denke, um dieses ist es uns Allen zu thun.

Digitized by Google

5.

Ueber das Verhältniß der Sprachlehre zum Lesenunterricht.*)

So einseitig es ist, wenn man Denk- und Sprechübungen betreibt, ohne sie planmäßig für den Sprachunterricht zu benutzen, oder wenn man abstrakte Gedächtniß- und Anschauungsübungen einführen will, nämlich solche, die vom Lesen und Schreiben gar keine Notiz nehmen und in ihrer Abgeschlossenheit maßlos sich ausbreiten; so einseitig würde es dagegen sein, Anschauungsübungen zu treiben bloß für die Sprachstunde und in derselben. Es bilden diese Anschauungs- und Denkübungen vielmehr von Anfang an den ersten Kursus des weltkundlichen Unterrichts, der damit beginnt, daß die Schüler die Dinge in ihrer Umgebung kennen und nennen lernen, um sich zu orientieren. Allmählich, wenn die Kraft der kleinen Ankömmlinge etwas erstarkt ist, dehnt sich das einzelne Unterrichtsobjekt immer mehr zu einer ganzen Stunde aus, während für den Anfang kürzere Zeit und größere Abwechslung Noth thut.

So ist's auch mit der Grammatik. Diese geht anfangs gänzlich im Gesammtsprachunterrichte, der sich an das Lesebuch anschließt, und dieses zum Mittelpunkte macht, auf; aber endlich, wenn auch am spätesten von

*) Oestreich. Schulbote, 1851, 47.

Digitized by Google

allen übrigen Fächern, die auf dem Lektionsplan verzeichnet sind, tritt sie als solche, als eigentliche Sprachlehre, besonders hervor, ohne jedoch das Band, das sie an das Lesebuch knüpft, zu zerreißen. Ich muß aber erst sagen, was ich unter Grammatik für die Volksschule verstehe.

Eine Grammatik im strengen Sinne des Wortes, nämlich eine systematische Sprachlehre, ist für den Standpunkt eines Volksschülers, und wenn derselbe auch bis zum 14. Jahre die Schule besuchte, unpraktisch und unfruchtbar. Die Versuche, Becker'sche Theorien auf elementaren Boden zu verpflanzen, sind bekanntlich gescheitert. Etwas Anderes dagegen ist es mit gewissen Lehren und Wahrheiten aus der Grammatik, die in ihrer Anschaulichkeit auch der Fassungskraft des Elementarschülers zugänglich sind, in ihrer Wichtigkeit für die Volksschule aber nicht wohl entbehrt werden können, da ohne sie ein sicheres, sprachrichtiges Schreiben und ein denkendes Anschauen der Muttersprache nicht erreicht werden kann. Zu diesen Elementen der Grammatik gehört z. B. die Unterscheidung der Redetheile, der Kasus (Beugefälle, Endungen), der Haupt- und Nebensätze. Was ein Hauptwort, ein Eigenschaftswort, ein Zeitwort sei; wie sich der Dativ vom Akkusativ unterscheidet, und in welchem Verhältnisse der Hauptsatz zum Nebensatze steht: das Alles lernt der Schüler schon in der Erklärung der Lesestücke, lesend und schreibend, aber auf rein praktischem Wege durch die Konstruktionsfragen und die Zergliederung der Sätze. Er weiß auch schon, was Hauptwörter, Eigenschaftswörter und Zeitwörter sind, hat bereits Hauptwörter mit Zeitwörtern verbunden (zum Subjekte die Prädikate gesucht), desgleichen das Eigenschaftswort als

Digitized by Google

Attribut zum Hauptworte gesetzt; aber Alles ohne Definitionen. Bis nach zurückgelegtem 10. Jahre soll und darf der Schüler nichts hören von einer Begriffserklärung des Hauptwortes und seiner Arten, von Beugefällen (casus) und Artikeln ꝛc.; hat aber die Interpretation der Lesestücke guten Fortgang gehabt, so ist es nicht mehr schwierig, jene grammatikalischen Lehren *als solche* dem Schüler zum Bewußtsein zu bringen. Dieß geschieht in einer oder zwei besondern Stunden, die man auf der Stundenvertheilung immerhin *Sprachlehre* nennen möge.

Diese Bruchstücke aus der Grammatik sind freilich nur *Bruchstücke*, aber sie stehen in einem innern Zusammenhange, und bilden einen stetigen Fortschritt vom Einfachern zum Zusammengesetzteren, vom Leichtern zum Schwereren. Der Lehrgang ist ein synthetischer, von den Theilen fortschreitend zum Ganzen. Es wird zuerst das *Wort* in Betrachtung gezogen als sinnlicher Ausdruck eines Geistigen, nämlich der Vorstellung. Das Körperliche des Wortes sind die Laute. Begriff und Eintheilung derselben. Jetzt ist es an der Zeit, von Stimm- oder Selbstlautern und Mitlautern und ihren Unterarten zu reden, und das Wort als artikulirten Laut zu fassen. Was nennt aber das Wort? Dinge, Zustände und Thätigkeiten, Eigenschaften und Merkmale der Dinge. Soll ich von einem Dinge sprechen, so muß ich es vor Allem nennen können. Hauptwort, — Begriff und Arten desselben. Geschlecht und Zahl des Hauptwortes. Zahlwörter und Geschlechtswörter. Bestimmter und unbestimmter Artikel. Das Hauptwort vorzugsweise Subjektswort; das Subjekt aber auch ein Fürwort. Das Prädikat ein Zeitwort. Verschiedene Arten der Prädikate. Innere Umwandlung des Zeitwortes. Die Zeiten. Das Hilfs-

Digitized by Google

zeitwort. Zielendes Zeitwort. Objekt. Akkusativ und Nominativ im Gegensatz. Thätige und leidende Form. Der Dativ als zweites persönliches Objekt. Nähere Bestimmung des Subjekts, Objekts und Terminativs (man verzeihe die lateinischen Namen der Kürze willen) durch ein Eigenschaftswort, durch Deutewörter oder Fürwörter (Pronomina) und Zahlwörter. Der Genitiv als Attribut — als Objekt. Verhältnißwörter. Umstandswörter. Verbindung der Satzglieder und Sätze — Bindewörter. Analyse von Perioden.

Diese grammatischen Grundlagen in klaren, faßlichen Zusammenhang gebracht, bilden den Inhalt für die Grammatik der Volksschule. Die einzelnen Lehren werden aus beobachtender Anschauung von Mustersätzen gewonnen, die der Lehrer entweder an die Wandtafel schreibt, oder die — noch besser — der Schüler in seiner Beispielgrammatik hat. Ich bin durchaus nicht dafür, daß die Grammatik an die Erläuterung von Sprachstücken sich anschließen müsse, wohl aber, daß die erkannte grammatische Wahrheit an den Lesestücken nachgewiesen, hier erweitert und ergänzt und tiefer begründet werde. Will ich meinen Schülern die wesentlichen Theile einer Blume zur Anschauung bringen, so bedarf es hierzu vorerst nicht der Anschauung des Waldes, worin die Blume wächst, sondern nur der Blume selber, deren Kelch, Blumenblätter, Staubfäden und Pistill der Schüler zerrupfen mag — im Schulzimmer. Hat er sich aber die Blume gemerkt, dann führe ich ihn hinaus auf die Wiese oder in den Wald, damit er das Pflänzchen in seinem Leben anschaue. Er bringt nun schon ein Auge, beobachtende Aufmerksamkeit für die Blume mit; und das Wiedererkennen macht ihm größere Freude, als wenn er umgekehrt

Digitized by Google

vom grünen Berge ins graue Schulzimmer muß, um die lebendige Blume zu tödten und zu zerrupfen. Die „Sprachstunden" von L. Kellner sind treffliche Muster, dem Lehrer zu zeigen, wie er auf anschaulichem Wege aus dem lebendigen Satze heraus die grammatische Lehre entwickeln soll; aber ich möchte nicht, daß die schönen Lesestücke auf solche Weise zergliedert und so rein ausgewaschen würden, daß — wie Th. Vernaleken gut bemerkt — kein heiler Faden übrig bleibt. Herr L. Kellner will aber auch nicht, daß alle Lesestücke oder auch nur die Mehrzahl so durchgenommen würden, sondern er hat nur 10 „Grundlagen" ausgewählt, um zu zeigen, wie der gesammte Sprachunterricht zweckmäßig an die Lektüre zu knüpfen sei. Mit dem ersten Haupttheile seiner Erläuterung, das logische Verständniß bezweckend, bin ich vollkommen einverstanden; nicht aber mit dem zweiten — grammatischen, in sofern dieser von dem Sprachstücke als Ganzem zu abstrahiren hat, und aus einzelnen Anschauungen, die mit dem Lesestücke als Ganzem gar nichts zu thun haben, die grammatische Erkenntniß gewonnen werden muß. Die grammatische Erläuterung des Sprachganzen, insofern sie dieses zum Verständniß bringen will, ist schon in der logischen enthalten. Die Erläuterung ist wesentlich Analyse, d. h., das Ganze wird in seine Theile zerlegt, um seinen Bau zur Anschauung zu bringen. Zur Erläuterung gehören auch etymologische Anschauungen einzelner Wörter und ihrer Familien, denn diese hellen den Begriff des Wortes auf, und dadurch den Sinn des Ganzen. Ich frage aber, was hat die Erklärung der Laute mit der Reseda und Gottes Fürsorge zu thun? warum soll der Schüler zum Verständniß des Stückes lernen, was ein Anlaut und Auslaut ist? wie

Digitized by Google

dieser Laut in der Mundhöhle, jener in der Kehle ꝛc. gebildet wird? warum soll der Schüler erst ein sprachliches Ganze vor Augen haben, um zu unterscheiden, was Person und Sache ist? Um diesen Unterschied zu finden, muß er die einzelnen Worte, Person- oder Sachnamen als Worte fixiren, an den Gegenstand denken, den sie bezeichnen, und an nichts Anderes weiter. Der Nachtheil, wenn der Schüler zuerst an dem Lesestücke die Grammatik lernen soll, besteht darin, daß man den lebendigen Eindruck des Ganzen schwächt. Ein Anderes ist es, wenn der Schüler den Begriff vom Hauptwort, von Personen- und Sachnamen gefaßt hat, ihn nun diese verschiedenen Arten der Substantive aus dem Stücke angeben zu lassen. Das geht dann schnell und leicht. — Ich möchte nicht einmal, daß auf dem Lektionsplane die Stunde, in welcher Grammatik getrieben wird, auch unter der Rubrik „Lesen" stünde; man nenne sie bei ihrem Namen, damit der Schüler weiß, was er da zu treiben und zu lernen hat. Sind dann die grammatischen Grundlinien klar und deutlich gezogen, dann gewinnen sie in der Lesestunde durch die Erläuterung der Sprachstücke immer weitere Ausführung, immer mehr Fleisch und Blut. Die allseitige Art der Betrachtung und Uebung, wie sie L. Kellner in seinen Sprachschriften aufstellt, ist gut, denn sie bildet zugleich Verstand und Gemüth, vorausgesetzt, daß man den ersteren nicht dort mit zu viel Einzelheiten behelligt, wo der Schüler gemüthliche Anregung erwartet.*) Und nach dieser

*) Dr. Eisenlohr hat diesen Punkt in seinem neuesten Werke „die Behandlung des Lesebuchs auf der Mittelstufe, nachgewiesen an 100 Lesestücken" (Stuttgart 1859, 60) wohl im Auge behalten.

Digitized by Google

verlangt er, wenn er das Lesebuch vor sich liegen hat. Darum würde ich den analytischen Theil der Erläuterung von dem synthetischen sondern, und für diesen grammatische Mustersätze wählen. So lange es sich nicht um den Periodenbau handelt, kann die grammatische Regel nur in und an dem Satze erkannt werden, und dieser muß als solcher für sich, in seiner Besonderheit hingestellt werden. Es kommt bei diesen mit Rücksicht auf die Grammatik auszuwählenden und zu behandelnden Sätzen nicht einmal auf einen bedeutenden Inhalt an; wenn sie nur die grammatische Form recht eindringlich zu Gemüthe führen. Es versteht sich, daß da, wo man beides, Inhalt und Form, nach Wunsch haben kann, man auch inhaltsreiche, so viel als möglich klassischen Autoren entnommene Sätze voll fruchtbarer Gedanken bringt, und Prof. Bernaleken hat in seiner „deutschen Beispielgrammatik" auf diesen Punkt lobenswerthe Rücksicht genommen; aber oft sind ganz triviale Sätze, indem sie das grammatische Gesetz lebendig veranschaulichen, höchst praktisch. Es soll z. B. die Kenntniß des persönlichen Fürworts erzielt werden. Ich schreibe folgende Sätze an die Wandtafel:

1) Karl weint, Karl ist gefallen.
2) Minna weint, Minna ist gefallen.
3) Das Kind weint, das Kind ist gefallen.

Wie heißt das Subjekt im ersten Satzpaare, wie im zweiten, wie im dritten? Hat der zweite Satz jedes Paares ein anderes Subjekt als der erste? Die zwei Sätze jedes Satzpaares haben das gleiche Subjekt. Was für ein Wort kannst du an die Stelle des zweiten „Karl" setzen? Warum? Ich weiß doch, daß Karl gemeint ist! ꝛc. Wie lauten nun die Sätze besser und richtiger?

Digitized by Google

1) Karl weint, er ist gefallen.
2) Minna weint, sie ist gefallen.
3) Das Kind weint, es ist gefallen.

Die Wörtchen „er, sie, es" stehen für die Hauptwörter, und heißen Fürwörter. Welcher Unterschied ist aber in den Geschlechtern? „Er" steht für das männliche, „sie" für das weibliche, „es" für das sächliche Geschlecht.

Setze für die Eigennamen Karl und Minna Gattungsnamen!

Der Knabe weint, er ist gefallen.
Die Magd weint, sie ist gefallen.
Das Kind weint, es ist gefallen.

Nun denke dir, es wäre von mehreren Knaben, Mägden, Kindern die Rede, und setze die Mehrzahl!

Die Knaben weinen, sie sind gefallen.
Die Mägde weinen, sie sind gefallen.
Die Kinder weinen, sie sind gefallen.

Das Fürwort in der Mehrzahl heißt also für alle 3 Geschlechter „sie".

Du, Karl, wenn du selber gefallen wärst, wie würdest du dann sprechen?

Ich bin gefallen.

Und wie würdest du zu Minna sagen, wenn diese gefallen wäre?

Du bist gefallen.

Und wenn sie abwesend wäre? Ohne sie zu nennen? Oder von dem Knaben, oder dem Kinde?

Er, sie, es ist gefallen.

Ebenso in der Mehrheit. Wenn du, Karl, sagst: „Ich bin gefallen", so bist du die sprechende Person.

Digitized by Google

Die sprechende Person sagt immer? — Wie nennst du die zweite, die angeredete Person? Und wie die dritte, abwesende, von welcher die Rede ist? — Wenn du im Namen mehrerer Personen sprichst? Wie heißt also die erste Person in der Mehrzahl? ꝛc.

Wenn der Vater von sich spricht, so sagt er ich. Wie sagt aber auch die Mutter? Und wie das Kind?

Der Vater: — Ich komme.
Die Mutter: — Ich komme.
Das Kind: — Ich komme.

Man sagt aber

von dem Vater: — er kommt.
von der Mutter: — sie kommt.
von dem Kinde: — es kommt.

Was unterscheidet die Sprache in der dritten Person? Wenn ich ins Zimmer trete, und man spricht von Jemand „er kommt bald", so weiß ich doch gleich, daß die Person männlichen Geschlechtes ist u. s. w. Wenn aber der Vater in die Stube tritt und selber sagt „ich komme", so deutet die Sprache das Geschlecht nicht an, denn den Sprechenden hat man vor Augen, und Jedermann sieht, ob es ein Mann, oder eine Frau, oder ein Kind ist. Der gleiche Fall ist es mit der angeredeten Person. Und wie in der Einzahl, so in der Mehrzahl.

Dieß etwa in einer grammatischen Stunde. In der nächsten Lehrstunde wird natürlich in die Analyse des Sprachstückes die erworbene Kenntniß der persönlichen Fürwörter eingereiht, und das Erlernte, indem es hier zur Anwendung kommt und allseitig angeschaut wird, kommt allerdings nun erst zum wahren Leben. Indem wir aber einen analytischen Lehrgang von einem syn-

Digitized by Google

thetischen sondern, gelangen wir zur vollsten Durchdringung und Vereinigung beider. Es heißt auch hier: „Theile, um zu herrschen," d. h. um die Einheit zu gewinnen, mußt du zuvor eine Mannichfaltigkeit haben. Weil man sich nicht auf das Trennen verstanden hat, ist man auch auf den sehr unpädagogischen Gedanken gekommen, das Lesebuch selber zu einer Beispielsammlung für den grammatischen Leitfaden zu machen, und es so anzulegen, daß der Schüler erst nackte Sätze lesen, dann aus Subjekt, Prädikat und Objekt einen Flickversuch machen mußte, und endlich zu „Aufsätzen" weiter schritt. Da wäre es besser gewesen, lieber gar keine Grammatik zu treiben, als das Lesebuch so zu mißhandeln.

Man soll aber auch kein schönes Lesestück mißhandeln dadurch, daß man es mit Grammatikalien allzu sehr verwässert, und es als bloßen grammatischen Stoff behandelt. Am allerwenigsten mögen es Gedichte vertragen, daß man sie mit dem grammatischen Seziermesser zersetzt. So ein schönes Lied oder eine Ballade ist gleich einem blühenden duftigen Blumenkranze. Der Schüler soll sich des Kranzes erfreuen, und in eine festliche Stimmung durch ihn kommen; er soll ihn auch anschauen, und in der liebevollen Anschauung des Einzelnen seine Theilnahme am Ganzen offenbaren. Er mag mit behutsamer Hand jede einzelne Blume und jedes grüne Blatt berühren, um es in seiner Eigenthümlichkeit zu schauen; aber er soll die Blumen und Blätter nicht herausreißen und sezieren. Die anatomische Zergliederung muß bereits vorher geschehen sein, um dann in der Physiologie, d. h. im lebendigen Organismus, ihre Anwendung zu finden. In

Digitized by Google

einer Broschüre „zur Methodik des Sprachunterrichtes in Volksschulen" von O. Schulz wird ein kleines Gedicht mitgetheilt, das ich hersetze:

Gottes Treu'.

1. Es steht im Meer ein Felsen, die Wellen kreisen herum,
die Wellen brausen am Felsen, doch fällt der Fels nicht um.
2. Ein Thurm ragt überm Berge und schaut ins Thal hinab,
die Winde rasen am Berge, doch fällt kein Stein herab.
3. Es zeucht einher ein Wetter, und rasselt am starken Baum,
zur Erde sinken wohl Blätter, doch eisern steht der Baum.
4. Des Höchsten ew'ge Treue, steht fester denn Fels und Thurm,
und grünt und blüht aufs Neue, und trotzt dem rasenden Sturm.

O. Schulz bemerkt ganz richtig, daß dieß Gedicht zum Nacherzählen und zu den gewöhnlichen Sprachübungen nicht zu benutzen sei, weil man die schöne Form dann zerstören müßte. Ein Lesestück, wie dieses, müsse von den Schülern auswendig gelernt werden, nachdem der Gedankengang dargelegt sei. Dieß geschieht etwa in folgender Weise:

Was stellt uns der Dichter im ersten Zeilenpaare vor? — Er stellt uns einen Felsen vor, der im Meere steht. — Das Bild ist aber noch nicht fertig. — Die Wellen brausen am Felsen (wollen ihn umstürzen), aber der Fels steht fest. —

Im zweiten Zeilenpaare malt uns der Dichter ein anderes Bild. Was stellt er da unserer Seele vor? — Er stellt uns einen Thurm vor, der über einem Berge ragt und ins Thal hinabschaut. Die Winde rasen am

Digitized by Google

Berge (möchten den Thurm umstürzen), doch fällt kein Stein herab.

Welches Bild wird uns im dritten Verspaar vorgeführt? Ein starker Baum, an dem ein Ungewitter rasselt, ohne daß der Baum wankt.

Wer kann in aller Kürze die drei Gegenstände nennen, die der Dichter uns vorführt?

Ein Fels, von Meereswogen umbraust.
Ein Thurm, von Winden umstürmt.
Ein Baum im Ungewitter.

Ein Fels, ein Thurm, ein Baum — was haben diese 3 Dinge gemein? — Sie sind stark, sie stehen fest. — Wodurch zeigen sie das? Sie lassen sich nicht erschüttern, sie wanken nicht. — Wer erschüttert sie denn? Sturm, Meereswogen, Ungewitter dringen gewaltig auf jene drei ein; was wollen sie? Es sind Feinde, die auf den Fels, den Thurm, den Baum losstürmen, und was für Feinde? Ein schwacher Mensch könnte ihnen nicht widerstehen. Aber so sehr auch diese starken feindlichen Mächte toben, wer ist doch stärker als sie? Warum?

Nun aber nennt uns der Dichter in der vierten Strophe etwas, das noch fester steht als ein Fels im Meere, als ein Thurm im Winde, als ein Baum im Ungewitter. Was sagt er uns von Gottes Treue?

Wenn du einen guten Freund hättest, und der würde krank, recht krank — würdest du ihn verlassen? Und wenn er arm und elend würde, was wolltest du als treuer Freund thun? Dann würde der Andere sagen: Ich habe einen treuen Freund, einen Freund, der mir auch im Unglücke treu bleibt. Wie machen es manche untreue Freunde?

Treuer, als der treueste Mensch seinem Freunde

Digitized by Google

sein kann, ist aber ein himmlischer Freund. — In dein Leben können auch einmal Stürme brausen, Wellen tosen, Gewitter stürmen; und wenn die Aeltern sterben, wenn eine Feuersbrunst all' deine Habe verzehrt, wenn Krankheit und Schmerz dich befällt; — wenn dich dann auch menschliche Hilfe verlassen sollte: so bleibt dir doch was unerschüttert? Und noch im höchsten Unglück wirst du sprechen?

„Des Höchsten ew'ge Treue steht fester denn Fels und Thurm,
und grünt und blüht auf's Neue, und trotzt dem rasenden Sturm."

So würde ich bei diesem kleinen Gedichte den Gehalt möglichst zum Herzen des Kindes sprechen lassen. O. Schulz benützt nun aber das Stück auch zur Aneignung der ersten Begriffe von den Präpositionen, in folgender Weise:

„Wo steht der Felsen?" — Der Felsen steht im Meer, oder vollständig in dem Meer.

Die beiden Wörter antworten auf die Frage „wo?" Beide gehören auch genau zusammen, das Wörtchen im klingt nur wie ein Vorschlag zu dem folgenden Worte; auf diesem ruht der Hauptton, denn wir sagen im Meere. Ein solches Wörtchen, wie dieses „in", nennen wir darum ein Vorwort, lateinisch eine Präposition, oder ein Vorsetzwort, weil es vor ein Nennwort gesetzt wird, und mit diesem eng verbunden bleibt. Laßt uns sehen, ob in dem Lesestücke noch mehrere solche Vorwörter vorkommen.

Was wird in der zweiten Zeile von den Wellen gesagt? — Die Wellen brausen am Felsen.

Was geben die beiden Worte „am Felsen" hier an? — Sie geben den Ort an, wo die Wellen brausen.

Digitized by Google

Wir haben hier wieder ein Nennwort mit seinem Vorworte. Wie heißt hier das Vorwort, und wie müßte der Ausdruck vollständig heißen? — Das Vorwort heißt an, und vollständig müßte es heißen: an dem Felsen.

Was wird in der dritten Zeile von dem Thurme gesagt? Der Thurm ragt über'm Berge und schauet ins Thal hinab. Wo also ragt der Thurm? Er ragt über'm Berge oder über dem Berge.

Und wo schaut der Thurm hin? Er schauet ins Thal oder in das Thal.

Wir haben hier zweimal hinter einander ein Nennwort mit einem Vorwort. Wie heißen die beiden Vorwörter? — Sie heißen über und in.

Was wird hier mit dem Ausdrucke „über'm Berge" angegeben? — Mit dem Ausdrucke „über'm Berge" wird angegeben, wo der Thurm ragt.

Was wird mit dem Ausdrucke „in's Thal" angegeben? — Mit dem Ausdrucke „in's Thal" wird der Ort angegeben, wohin der Thurm schauet. (Dieß wohin? und das vorige wo? lasse der Lehrer recht stark betonen.)

Wie beginnt die vierte Zeile des Gedichts? — Die vierte Zeile beginnt so: Die Winde rasen am Berge.

Auf welche Frage antwortet der Ausdruck „am Berge"? Er antwortet auf die Frage: „Wo rasen die Winde?"

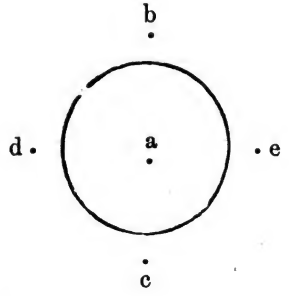
Aus welchen Stücken besteht dieser Ausdruck? — Er besteht aus dem Nennworte Berg und dem Vorworte an ... u. s. w. u. s. w.

Der geneigte Leser wird mir beipflichten, wenn ich behaupte, daß es Mißbrauch ist, ein Gedicht als Stoff

Digitized by Google

für den Anfang der Präpositionslehre zu benutzen. Ich würde — in der grammatischen Stunde — das Ding so anfangen:

Gebt Acht, Kinder, ich will einen Kreis an die Tafel machen. Was hab' ich da gemacht? Nun, Peter, komm' an die Tafel her, und mache einen Punkt in den Kreis! Peter thut es. Was hat P. gemacht? P. hat einen Punkt in den Kreis gemacht. Wo steht nun der Punkt? Der Punkt steht in dem Kreise. Nun wollen wir das Pünktlein wieder auslöschen. Wer kann über den Kreis einen Punkt machen? Was hat der Johann gethan? Er hat über den Kreis einen Punkt gemacht. Wo steht der Punkt? Der Punkt steht über dem Kreise u. s. f.



Der Punkt a steht in dem Kreise.
" " b " über " "
" " c " unter " "
Die Punkte d und e stehen neben dem Kreise.

Denken wir uns, der Kreis wäre ein Vogelbauer, und der Punkt ein Vogel. Wo sitzt der Vogel a b ꝛc.

Digitized by Google

Der Vogel a sitzt im Bauer.
„ „ b „ über dem Bauer.
„ „ c „ unter „ „
Die Vögel d und e sitzen neben dem Bauer.

In welchem Verhältniß steht der Punkt a zum Kreise? Er ist in dem Kreise. Welches Wort drückt dieses Verhältniß aus? Das Wort in. In welchem Verhältniß steht der Punkt b zum Kreise? Er ist über dem Kreise ꝛc.

In einem wie vielfachen Verhältnisse stehen die Punkte zum Kreise? In einem vierfachen Verhältnisse. Wie viel Verhältnißwörter hast du kennen gelernt? Welche? Ich habe die Verhältnißwörter „in, über, unter, neben" kennen gelernt. Zwischen welchen beiden Dingen geben sie ein Verhältniß an? Vor welchem Worte stehen sie immer? Weil die Verhältnißwörter immer vor einem Hauptworte oder seinem Stellvertreter, dem Fürworte, stehen, nennt man sie auch Vorwörter (Präpositionen). Was ist das eine Hauptwort „der Punkt" immer im Satze? In welchem Falle steht aber das andere Hauptwort, vor welchem das Verhältnißwort steht? Man sagt, das Verhältnißwort in regiere den dritten Fall.

Wenn ich den Satz anfinge: „Der Punkt steht...." und ich sagte weiter nichts, so würdest du fragen: „Wo steht der Punkt?" Ebenso fragst du bei b und c: wo steht b und c? Und auf die Frage „wo?" regiert das Verhältnißwort „in" immer welchen Fall?

Wie sage ich aber zu Peter, wenn der Punkt a noch gar nicht geschrieben ist? Schreib' den Punkt in den Kreis. Aber wenn er b schreiben soll? Schreib' den Punkt b über den Kreis ꝛc. ꝛc. In welchem Falle steht nun das Wort „Kreis?" Wie würde Peter

Digitized by Google

fragen, wenn er nicht wüßte, ob er den Punkt in oder neben den Kreis machen sollte? Wohin soll ich den Punkt schreiben? Wie fragt man in dem Satze: Er schreibt den Punkt unter den Kreis? Welchen Fall regiert also das Verhältnißwort auf die Frage „wohin?"

So etwa würde ich erst ein grammatisches Fundament legen, und dann in der Erläuterung der Sprachstücke auf diesem Grunde weiter bauen. Dann möge man immerhin fragen, warum es in jenem Gedichte heißt: „Ein Thurm ragt über'm Berge, und schaut in's Thal hinab." Der Schüler wird die Antwort nicht schuldig bleiben, und gern antworten, weil er an schon Bekanntes anknüpfen kann. Seine Kraft braucht er nicht mehr überwiegend auf die Grammatikalien zu wenden, sondern er wendet sie überwiegend auf den Inhalt, und er kommt nicht in den Fall, zu glauben, daß er eine solche Poesie bloß um der Präpositionen willen lesen und lernen müsse.

Digitized by Google

V.

Zur Volksschullehrer-Praxis.

Digitized by Google

Digitized by Google

1.

Ueber den Beruf des Dorfschullehrers*)

mit Beziehung auf W. H. Riehl „die bürgerliche Gesellschaft."

In dem sehr geistreich geschriebenen, aus eben so klarer historischer Anschauung wie aus eindringender Beobachtung des Menschenlebens hervorgegangenen Werke von W. H. Riehl „die bürgerliche Gesellschaft" betitelt, lese ich so eben eine Stelle, die ich hier mittheilen will, um einige Bemerkungen daran zu knüpfen. Nachdem davon geredet worden, daß der ganze Verwaltungsmechanismus, mehr als bis jetzt geschehen, auf die Natur des Bauernvolkes Rücksicht nehmen sollte, heißt es (S. 110 u. ff.): „Wie der Beamte sich in die Individualität des Bauern einleben müßte, so noch viel mehr der Schullehrer. Unsere Lehrerbildungsanstalten reißen den Zögling, der doch meist ein Bauernjunge ist, künstlich aus dem Bauernstande. Statt dessen sollten sie ihn, nur in erhöhter Potenz, erst recht in dessen eigenstes Wesen einführen. Die allgemeine Volksbildung, für welche man den angehenden Dorfschulmeister erzieht, ist eine Phantasterei, ein Erzeugniß des alten nivellirenden Rationalismus. Es giebt gar keine allgemeine Volksbildung, je tiefer vielmehr

*) Päd. Monatsschrift, 1852, 5.

Digitized by Google

die Bildung in das eigentliche Volk geht, um so schärfer spaltet, gliedert, individualisirt sie sich. Der Dorfschulmeister ist nicht da, um ein pädagogisches System zu verwirklichen, sondern um den Bauersmann in seiner historischen Erscheinung und Mannigfaltigkeit verwirklichen zu helfen. Die meisten Dorflehrer fühlen sich darüber unglücklich, daß sie in ihrer Umgebung auf dem Lande keinen Menschen finden, mit dem sie sich „auf ihrem Bildungsstandpunkte" geistig austauschen könnten. Dieß ist die sicherste Probe, daß ihr Bildungsstandpunkt für ihren Beruf der verfehlteste ist, denn wäre das nicht, so müßten sie gerade in der frischen Natur des Bauern das beste Element zum Austausch ihrer Gedanken finden. Die Dorfschulmeister und die Pfarrer bilden aber das eigentliche verbindende Mittelglied zwischen der verfeinerten Gesellschaftsschicht und dem Naturstand der Bauern; sie sind, wo sie überhaupt die rechten sind, das einzige Organ, durch welches der Gebildete, durch welches der Staatsmann durchgreifend und unmittelbar auf den Bauern einwirken kann. Die Demagogen ahneten das wohl, als sie zuerst die Schulmeister auf ihre Seite zu ziehen suchten. Desto schwächer scheint bei den gesetzlichen Gewalten die Ahnung von dem Begründeten dieses Verhältnisses zu sein, sonst würde man sich's weit eifriger angelegen sein lassen, die Schullehrer und die Pfarrer in das Interesse einer konservativen Politik zu ziehen. In dem Maße aber, als beide, Lehrer und Geistliche, aus ihrer naturgemäßen Mittelstellung zwischen dem Bauern und Gebildeten heraustreten, bricht sich ihr Einfluß oder verkehrt sich in einen verderblichen. Das sehen wir in der Blüthezeit der rationalistischen protestantischen Konsistorien, wo der Pfarrer zum reinen Beamten verfälscht

Digitized by Google

wurde, dem die Kirchenbuchführung ein wichtigeres Anliegen sein mußte als der Gottesdienst; das sahen wir jetzt, wo der Lehrer, in gänzlicher Verkennung seiner so einflußreichen Stellung, das höchste Ziel seines Ehrgeizes darein setzt, Staatsdiener zu werden."

Diese Bemerkungen sind mannichfach treffend, aber was folgt daraus? Meines Erachtens nicht das, was eine Partei der Gegenwart daraus folgern möchte und theilweis Herr Riehl, dem bei aller Schärfe der Beobachtung doch die Romantik den nüchternen Blick in die Gegenwart trübt, zu folgern scheint. Darüber sind wir wohl Alle einig, daß ein Dorfschullehrer nicht zugleich Bauer sein kann, daß er nicht bloß mehr wissen und verstehen muß, als ein vierzehnjähriger Dorfjunge, der die Schule verläßt, sondern daß er auch eine geistige und sittliche Bildung besitzen muß, mit welcher er dem erwachsenen Bauer gegenüber würdig aufzutreten und bildend auf die Gemeinde einzuwirken vermag. Was die Kenntnisse und Fertigkeiten betrifft, die jetzt ein Dorfschullehrer haben muß, so kann es nur Unverstand und böser Wille bestreiten, daß es mit den mechanischen Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens und einem todten Gedächtnißkram gemeinnütziger Kenntnisse nicht mehr gethan ist. Der Dorfschullehrer soll nicht minder als der Stadtschullehrer das Rechnen aus dem inneren Verständniß der Zahl heraus behandeln, so daß Kenntniß und Fertigkeit zugleich die sittliche Kraft des Schülers bilden und entwickeln hilft. Der Dorfschullehrer soll nicht minder als der Stadtschullehrer seine Muttersprache mit bewußter Sicherheit handhaben, ja um in der Auswahl des Volksthümlichen und alles Dessen, was bildend auf den Landmann einzuwirken vermag, den rechten Takt

Digitized by Google

zu bewähren, hat der Dorfschullehrer noch eine weitere Umsicht und tiefere Einsicht nöthig. Er soll nicht über das Verhältniß von Göthe zu Schiller, über die romantische Schule und den klassischen Styl gelehrte Abhandlungen lesen oder hören, wohl aber soll sein Geschmack für das Einfache und Sittlichkräftige in unserer Literatur gebildet sein, er soll das Volksmäßige mit Verstand und Liebe aufgenommen und bei sich selber verarbeitet haben, um es in seinem Kreise darbieten und fortpflanzen zu können. Er soll von der Naturgeschichte keine systematischen Uebersichten und gelehrte Floskeln sich erworben haben, wohl aber die einheimischen Pflanzen und Thiere nach ihrem Leben und innerem Baue kennen gelernt, an einzelnen charakteristischen Exemplaren die Gesetzmäßigkeit der Natur beobachtet, und in dem Schauen und Fühlen der geistigen Einheit in der natürlichen Mannigfaltigkeit den Schöpfer aller Dinge von Herzen liebgewonnen haben. Der Dorfschullehrer soll nicht minder als der Stadtschullehrer die Grundanschauungen der Physik besitzen, ja er soll sogar wissen, was Sauerstoff und Stickstoff und Ammoniak ist, denn von diesen Dingen *liest* jetzt bereits der Bauer, und von diesen Dingen wird er lesen lernen. Wer Augen hat zu sehen und Ohren zu hören, dem kann es nicht verborgen bleiben, daß unsere ganze Zeit darauf ausgeht, ein *lesendes und schreibendes Volk* heranzubilden, d. h. ein Volk, das, weil es lesen und schreiben gelernt hat, im Stande ist, durch Lesen und Schreiben *sich selber weiter zu bilden*. Herr Riehl hat uns mit scharfen Zügen „den Bauer von guter Art" geschildert, der mit äußerster Zähigkeit an dem Hergebrachten hängt, der in seinen Sitten und Gewohnheiten starr und unerschütterlich dasteht, der also

Digitized by Google

auch in seinem Ackerbau es so treibt, wie es der Urgroßvater trieb. Dieses Gemälde wird aber immer weniger auf die Bauern der Neuzeit passen. Der moderne Bauer wird auch für Aenderungen und Besserungen in seinem Pflügen und Bestellen zugänglich werden, wie er bereits seinen Bauernrock sammt Thalerknöpfen und seinen Dreimaster mit städtischer Kleidung vertauscht hat. Es wird noch lange dauern, bis der Gährungsprozeß vollendet und aus dem alten Bauer von guter Art ein moderner Bauer von guter Art entstanden ist, aber auch diese Zeit wird kommen, wie sie denn bereits begonnen hat. Der moderne Bauer von guter Art ist kein störrischer Hornochs, der sich lieber niederwirft und abprügeln läßt, ehe er vorwärts geht; sondern er huldigt in seiner Art ganz so dem Fortschritte, wie es der Bürger in seiner Art thut, — er spitzt die Ohren und horcht theilnehmend, wenn von neuen Erfindungen und Verbesserungen im Ackerbau die Rede ist, ja — horribile dictu — er liest sogar Abends, wenn er sein schweres Tagewerk vollbracht, eine für seinen Stand geschriebene Zeitung und des Sonntags sogar diese und jene Volksschrift, die der Herr Pfarrer oder der Herr Lehrer zirkuliren läßt, um darüber späterhin ein Gespräch anzuknüpfen. Die Industrie der Neuzeit sammt ihren Eisenbahnen hat die Kornpreise erhöht und die Druckschriften billiger gemacht.

Nun ist allerdings nicht zu leugnen, daß der Anblick des Ueberganges einer Kultur in die andere, der Anblick der Auflösung mancher Sitte, an deren Stelle noch keine andere getreten ist, die der Unsittlichkeit einen Damm entgegen zu setzen vermöchte, — es ist nicht zu leugnen, daß der Anblick des ganzen Gährungsprozesses unserer Zeit kein erquicklicher ist, und das Herz, welches an den

Digitized by Google

Fortschritt glaubt, mit dem Kopfe, der noch keinen Fortschritt gewahrt, in Zwiespalt bringt. Es thut einem Menschenfreunde weh, diese Bauern zu sehen, die, wie sie ihre charakterfeste malerische Tracht ablegen, um sie mit einem Zwitterdinge von Stadt und Land zu vertauschen, eben so schwankend und unsicher geworden sind in ihrer guten alten Sitte. Es ist traurig zu sehen, wie die ehrenfesten Gestalten der Hof- und Ganzbauern immer mehr einem durch die Güterzersplitterung hervorgerufenen Bauernproletariat Platz machen. Und das Uebel wird furchtbarer eben dadurch, daß die Proletarier aller Art und Orten immer mehr zum Bewußtsein ihres Elends kommen. Aber ich frage: Ist nicht eben dieses zum Bewußtsein kommende Proletariat wieder ein Mittel in der Hand der Vorsehung, daß die in ihrem organischen Leben fast erstorbene Gesellschaft sich wieder aufrafft, um die bloßgelegte, in ihrer Gefährlichkeit erkannte Wunde wieder zu heilen, daß sie das über Bord geworfene Gute der Vergangenheit wieder in die Gegenwart einführt, und wiederum eine Gliederung der Stände zu gewinnen trachtet? Diese Gliederung wird aber, wohlverstanden, keine todte, mechanische Kastengliederung mehr sein können, sondern eine vom Lebenstrieb der Gegenwart lebendig ergriffene sein müssen. Und dieser Lebenstrieb heißt freie Assoziation, hervorgegangen aus freier geistiger Bildung. Auch der Bauer muß in den Bildungstrieb der Zeit hinein, wenn er seine Existenz bewahren und nicht wieder zum Proletariat herabsinken will; er muß Theil nehmen an den Fortschritten und Resultaten des rationellen Ackerbaues, ja er muß selber rationelle Landwirthschaft treiben. Wohl hat hierbei der Adel und größere Grundbesitzer den edlen Beruf,

Digitized by Google

die praktischen Resultate des Ackerbaues als Wissenschaft dem Bauer praktisch vermitteln zu helfen; aber damit der letztere dem Fortschritt zugänglich werde und die Fähigkeit gewinne, jene Resultate sicher sich anzueignen, muß er eine geistige Rührigkeit, überhaupt eine Bildung besitzen, die gar nicht ohne gute Volksschulen zu erreichen ist.

Man hat von gewissen Seiten her das Wort „Aufklärung" in Verruf zu bringen und die Ansicht geltend zu machen gesucht, als ob den Geist des Landvolkes bilden eben so viel heiße als ihm seine Einfalt, Sittenreinheit und Gutmüthigkeit rauben. Und doch ist nichts unwahrer und verkehrter als eine solche Ansicht. Glaubt ihr, daß der dumme Bauer tugendhafter sei als der aufgeklärte, und zwar darum tugendhafter, weil er dümmer ist? Geht hin, und vergleicht die Dörfer verschiedener Länder und Nationen, und fragt euch dann, wo ihr mehr innere und äußere Reinlichkeit, Wohlhabenheit und Nettigkeit gefunden habt, ob da wo rohe, oder da wo gebildete Bauern wohnen? Ich schaue aus meinem Fenster auf den freundlichen Schweizerkanton Appenzell „Außer"-Rhoden; der ist evangelisch-reformirt, hat gute Schulen und ein betriebsames Völkchen, das in den freundlichsten, nettesten Häusern wohnt. Appenzell „Inner"-Rhoden ist katholisch, und mit seinem Schulwesen schlechter bestellt, stumpfere Geisteskraft, Trägheit, Schmutz und Elend sind da viel häufiger, und man glaubt einer ganz andern Menschenrace zu begegnen. Oder vergleicht einmal den Zustand des Ackerbaues in Deutschland mit demjenigen in Ungarn, Galizien oder in den Donaufürstenthümern, wo Slaven und Magyarenstämme wohnen, und ihr mögt urtheilen, welchen Einfluß die Mittheilung von Kenntnissen und eine gute Volksschulbildung auf den Flor der

Digitized by Google

Landwirthschaft ausübt. Geht nach Siebenbürgen, zu den von fremden Nationen eingeschlossenen Sachsen: der deutsche Bauer, der schreiben und lesen gelernt und am aufgeklärtesten ist, weil er die beste Schule hat, der bestellt auch sein Feld am besten, hat den besten Viehstand, die besten Wirthschaftsgebäude, den meisten Komfort und auch die meiste Gemüthlichkeit zu Hause. Die bösen Geister des Stumpfsinnes, der Trägheit und Indolenz können nur durch erhöhte Geistesbildung ausgetrieben werden; wo der Geist schlummert, regt auch der Körper schwer und ungern seine Glieder.

Schon der Staat muß ein Interesse haben, daß die Bauern seine Gesetze und Befehle zu lesen, daß sie gerichtliche Urkunden zu unterschreiben verstehen; die Religion wird nicht verlieren bei tüchtiger Schulbildung, der Bauernstand aber selber unendlich gewinnen. Jetzt, wo die Verbindungsmittel zwischen entfernten Gegenden immer mehr vervollkommnet werden, ist es für den Bauer höchst wichtig, den Weltmarkt zu kennen, auf dem er seine Erzeugnisse verwerthet, und den Blick über seine Feldmark hinaus auszudehnen. Jetzt, wo die Chemie und Physik in ihrer Anwendung auf den Ackerbau mit jedem Tage neue Eroberungen machen, muß der Bauer sich beeilen, auch seinerseits zu erfahren, was man davon brauchen kann; es handelt sich für ihn um Sein oder Nichtsein, damit er nicht zu den großen Gutsbesitzern in dasselbe Verhältniß komme wie der kleine Handwerker zu den Fabrikanten. Realschulen, polytechnische und landwirthschaftliche Institute und Ackerbau-Vereine sollen auch mit ihren Resultaten auf den Bauer zurückwirken; für ihn müssen anziehende und lehrreich geschriebene wohlfeile Bücher, Zeitschriften und Broschüren, welche land-

Digitized by Google

wirtschaftliche Gegenstände behandeln, in Bewegung gesetzt werden, es müssen sich unter den Bauern selber Gesellschaften und Kreise bilden, wo diese an den langen Winterabenden zusammenkommen um, vom Pfarrer und Schullehrer unterstützt, sich über das Gelesene zu unterhalten oder für das zu Lesende vorzubereiten. Die jungen Bauernburschе müssen auch nach ihrer Konfirmation in der Fortbildungsschule in geistiger Regsamkeit erhalten werden, und zu alledem gehört ein geistig und sittlich durchgebildeter Dorfschulmeister.

Mit ausgedienten Unteroffizieren, Bedienten und Leinewebern oder Schneidern lassen sich die Dorfschullehrerstellen nicht mehr besetzen, so sehr das auch manche Volksfreunde bedauern. Es fragt sich nun, welcher Art soll die Vorbereitung für die Dorfschule sein, damit der Lehrer „zwischen den Gebildeten und den Bauern die Vermittelung" zu übernehmen im Stande sei. Die bisherige Seminarbildung — das ist gar nicht zu leugnen — hat in mancher Beziehung falsche Bahnen eingeschlagen. Es ist davon schon sattsam die Rede gewesen, und man kommt von manchen Uebertreibungen zurück. Sollen wir aber den eingeschlagenen Weg ganz verlassen, weil einige Irrläufe vorgekommen sind? Sollen wir die geistige Bildung des Lehramtsbeflissenen mechanisiren und ihn zustutzen zu einer Lese- und Schreibemaschine? Wenn man etwa meint, daß der nothdürftig mit Kenntnissen Versehene mit seiner ärmlich dotirten Stelle zufrieden sein werde, so irrt man sich sehr. Er wird erstens nothgedrungen Bücher zur Hand nehmen und fortstudiren müssen, wenn er wirklich Streben und Ehrgeiz hat, oder aber als elender Miethling die ihm anvertraute Heerde verkommen lassen; er wird zweitens jeden Fabrikarbeiter

Digitized by Google

und Großknecht beneiden, der ein besseres Auskommen hat als der Schulmonarch. Was noth thut, ist vielmehr eine tüchtige Vorbildung für das Seminar, eine Ausdehnung der Volksschule bis zum sechzehnten Lebensjahre des Schülers, ein Ablassen von der Hast, aus einem Bauernjungen einen Studenten bilden zu wollen im Zeitraum von zwei Jahren. Würden die Seminare besser vorgebildete Zöglinge aufnehmen können, dann hätten sie auch viel einfachere Arbeit; aber unter allen Umständen müssen sie nach einer tiefer eindringenden Bildung streben, nach einem Unterrichte, der zugleich erzieht und dem Zögling zur sittlichen Festigkeit und Selbständigkeit verhilft. Kein gelehrter Anstrich, kein Wissen des bloßen Wissens wegen, wohl aber ein streng umgrenztes und dabei gründliches Wissen und Kenntnisse mit praktischen Resultaten — das ist es, was der Volksschullehrer braucht. In diesem Sinne kann er gar nicht zu viel lernen, weder der Stadtschullehrer noch der Dorfschullehrer. Eine kastenartige Abgrenzung der Pflanzschulen für beide Lehrerkategorien halte ich für eben so unstatthaft als Universitäten für Stadt- oder für Landpfarrer. Auch möchte die Aufgabe, das Landvolk mit den Gebildeten zu vermitteln noch schwieriger sein, als dem Stadtvolke die Bildung zuzuführen. Und wenn der Dorfschullehrer den Verlockungen der Demokraten, dem Gift schlechter Broschüren und Zeitungen widerstehen soll, so bedarf er eben zu seiner sittlichen Kraft und Festigkeit nicht einer Halbbildung und Scheinbildung, sondern einer ganzen in sein Wesen gedrungenen Bildung, die nicht mit zwei Lehrjahren zu gewinnen ist. Damit aber der Bücherkram und die Gelehrtenmanie auf den Seminarien nicht zu sehr überhand nehme, sollte man nicht bloß der Lehre und den praktischen

Digitized by Google

Versuchen im Gartenbau, sondern auch der Landwirthschaft einige Stunden widmen und besonders Naturgeschichte und Chemie nach dieser Richtung hin betreiben. Dann endlich verbessere man die Dotirung der Schullehrerstellen damit, daß man ihnen so viel als möglich Garten- und Ackerland zugesellt; so wird es keine Noth haben, daß der Lehrer überwiegend ein Büchermensch werde.

Ich wollte, daß die Schullehrer, auch die in großen Städten, ihre Schule inmitten eines Gartens hätten, ihre Amtswohnung in der Schule und einen Theil ihres Gehaltes in einem Theile des Gartens. Das würde wieder Naturfrische in Lehrer und Schüler bringen. Können die Kommunen für Parkanlagen und Verschönerungen innerhalb und außerhalb das nöthige Geld aufbringen, warum sollten sie es nicht zu Nutz und Frommen des Theuersten, das sie haben, ihrer Kinder? Vor allen Dingen aber verbessere man die Lage des armen Dorfschullehrers damit, daß man ihm einen Garten und ein Stück Ackerland verleiht. Die reichere Gemeinde wird nicht verarmen, wenn jeder Besitzende nach Verhältniß seines Besitzes zum Grundstück des Lehrers beiträgt; bei den ärmeren Gemeinden müßte sich der Staat in's Mittel schlagen. Wenn man den Etat des Militärbudgets mit dem des öffentlichen Unterrichts vergleicht, so erschrickt man vor der sozialen Krankheit, die hieraus hervorleuchtet. Dieß Mißverhältniß kann nicht ewig dauern; der Staat allein kann die Volksschule nicht heben, die Gemeinde auch nicht allein, aber beide in Gemeinschaft. Gebt den Dorfschullehrern ein Besitzthum, und ihr werdet dreierlei mit Einem Male erreichen.

1) Die Lehrer werden konservativ werden. Die Hungerleider und mit der Gesellschaft Zerfallenen

Digitized by Google

sind revolutionär, die Besitzenden aber schwerlich. Macht, daß es unter den Lehrern keine Proletarier mehr gibt, und ihr werdet nicht mehr Ursache haben, über wühlerische Umtriebe in diesem Stande zu klagen.

2) Die Lehrer werden dem Bauer wieder nahe gerückt, da sie ein Interesse für Garten- und Ackerbau bekommen und ihre naturwissenschaftliche Kenntniß praktisch anwenden können, auch wenn sie nicht selber den Mistwagen führen und hinter dem Pfluge hergehen. Niemand kann zween Herren dienen; der Volksschullehrerberuf erfordert seinen ganzen Mann, aber Gärten und Feld sollen ihm Erholungsplätze sein, auf denen er den Schulstaub abschüttelt.

3) Die Lehrer werden, zu einer festen und achtbaren Stellung in der Gemeinde gelangt, mit größerer sittlichen Würde und Kraft auftreten und die wahrhaft konservative Gesinnung stützen können. Je drohender die Krisen im sozialen Entwickelungsprozesse, dem die europäische Gesellschaft entgegengeht, sich gestalten werden, desto mehr wird man des Volksschullehrerstandes bedürfen. So suche man denn bei Zeiten die Kur anzufangen, wo sie angefangen werden muß, wenn sie Erfolg haben soll — man vertilge das Proletariat unter den Lehrern, erst dann wird mit Erfolg auch die christlich-kirchliche Richtung Wurzel fassen und auch die Anhänglichkeit an den Staat sicher und dauernd werden. Der Bauer ist die erhaltende Macht im deutschen Volke: so suche man sich auch diese Macht zu erhalten durch eines von den Hauptmitteln, durch tüchtige Dorfschullehrer, die sich nicht mehr schämen, mit Bauern umzugehen, deren Umgang aber auch ein bildender und erziehender für die Bauern ist, die den Bauer der alten Zeit zu einem

Digitized by Google

Bauer der neuen Zeit im besten Sinne des Wortes machen, indem sie einen geistig geweckten, fleißigen und strebsamen Bauer aus ihm bilden helfen, und den Boden seines Herzens lockern für das Wort Gottes, welches der Seelsorger hineinstreuet. So verstehe ich die Aufgabe, die H. W. Riehl mit den Worten bezeichnet: „der Dorfschullehrer solle den Bauersmann in seiner historischen Erscheinung und Mannichfaltigkeit verwirklichen helfen" — ohne diese Aufgabe näher zu erörtern. Eine Erörterung, und zwar eine solche, die gerade mit der Sprache herausgeht, thut aber noth, und die Pädagogik muß die sozialen Fragen aufnehmen, wenn sie die sittlichen Kräfte des Lebens in ihre Gewalt bekommen will, gleichwie auch die Politik mehr und mehr eine soziale werden muß, wenn die Wirren der Gesellschaft den Staat nicht verschlingen sollen.

Digitized by Google

2.

Ueber den landwirthschaftlichen Unterricht in der Volksschule.*)

Mit Bezugnahme auf die Broschüren: „Ueber Einführung des landwirthschaftlichen Unterrichtes in den Volksschulen", von Fr. v. Tschudi (St. Gallen 1857). „Die Volksschule und die Landwirthschaft." Vortrag ꝛc. im Schullehrer-Seminar zu Nürtingen gehalten von Dr. Th. Eisenlohr (Stuttgart 1857).

So lange das Menschenleben ein frisch sich entwickelndes bleibt, so lange wird auch diese Entwickelung in Gegensätzen vor sich gehen, die, sobald sie vermittelt und zur Einheit zusammengekommen sind, abermals in neuen Formen sich auseinanderlegen, um neue und höhere Einheiten zu bilden. Wie viele verschiedene Grundsätze und Standpunkte sich auch auf dem Gebiete der Erziehungs- und Unterrichtslehre geltend machen mögen, und wie bedenklich es Manchem erscheinen mag, wenn er das Gewirre der oft ganz unvereinbar scheinenden Meinungen und Strebungen betrachtet, die auf pädagogischem Felde sich tummeln: so bleibt es dennoch wahr, daß es schlimm um die Pädagogik stehen würde, wenn die Gegensätze aufhörten und eine Uniform der Geister erzielt würde. Aus der Einförmigkeit würde Stillstand, aus diesem der

*) Päd. Monatsschrift 1857, 7.

Digitized by Google

Tod sich ergeben. Alle jene Gegensätze von materialer und formaler, Verstandes- und Gemüths-, Humanitäts- und Berufs- und konfessioneller Bildung werden fortbestehen und aneinander sich reiben, so lange die Pädagogik vom Leben sich nicht getrennt hat. Denn jene verschiedenartigen „leitenden Gesichtspunkte" sind keineswegs aus der bloßen Willkür theoretisirender Pädagogen hervorgegangen, sondern mit den Entwickelungsphasen unseres staatlichen, kirchlichen, wissenschaftlichen und sozialen Lebens innig verbunden. Mit der von Frankreich ausgehenden Umwälzung des absoluten Staates, mit der Proklamirung der Menschenrechte des Volkes ging auch die Umwandlung des alten Drillsystemes in den Schulen, der Umsturz der bloßen Gedächtnißbildung und die Proklamirung der psychologischen Rechte des Kindes Hand in Hand. Die Kämpfe zwischen Offenbarungs- und Vernunftgläubigkeit auf kirchlichem und wissenschaftlichem Gebiete mußten auch bis zur Elementarschule hinab sich fühlbar machen, und die Forderung der Gemüthsbildung war wiederum das nothwendige Ergebniß jener Ueberschätzung der Verstandesbildung, die Alles aus dem Kindesgeiste heraus entwickeln und zugleich die Systematik der Wissenschaft in die Elementarschule hineinbringen wollte.

Es liegt aber im Wesen der Entwickelung, daß ein Moment durch ein anderes wohl aufgehoben, aber keineswegs negirt, sondern reservirt, erhalten wird. Das Praktische und darum Berechtigte der alten Gedächtnißschule — sichere Aneignung eines gewissen Lernstoffes — wird auch in allen Fortbildungen der neuen Schule sein Recht behalten, und die ihr eigenes Interesse wahrnehmende Gemüthsbildung wird nie zum Verdummen und Abrichten die Hand bieten, wohl aber das Berechtigte

Digitized by Google

des rationalistischen Prinzips zu wahren wissen. Und ebenso wird die christliche Tendenz der Volksschule sich nicht feindlich abschließen können gegen die materiellen Interessen der Gegenwart, wenn sie aus dem Entwickelungsprozesse des Lebens nicht heraustreten will. Darum bleibt es ein großes Verdienst der drei bekannten preußischen Regulative, daß diese die vorangegangenen Strebungen würdigend, in durchaus praktischem Sinne ein Maß für die Elementar- und Volksschule aufstellten, welches zugleich dem politischen und kirchlichen, dem psychologisch-formalen und dem praktisch-sozialen Interesse gerecht zu werden suchte. Wenn es der Kampf mit sich brachte, daß die Rationalisten einerseits, die streng-konfessionellen und Gemüthspädagogen andererseits ihr Prinzip vielfach auf die Spitze trieben und darüber die nothwendige Rücksicht auf die materiellen Bedürfnisse des gemeinen Lebens manchmal aus den Augen verloren: so war es ganz ein Wort zur rechten Zeit, wenn es in den Regulativen heißt: „Das Leben des Volkes verlangt Neugestaltung auf Grundlage und im Ausbaue seiner ursprünglich gegebenen und ewigen Realitäten. — Demgemäß hat die Elementarschule, in welcher der größte Theil des Volkes die Grundlage, wenn nicht den Abschluß seiner Bildung empfängt, nicht einem abstrakten Systeme oder einem Gedanken der Wissenschaft, sondern dem praktischen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat zu dienen und für dieses Leben vorzubereiten.“ Aber diese allseitige Rücksichtnahme auf die Lebensinteressen ward wieder beeinträchtigt durch eine zu große Ausdehnung des vom Religionsunterricht zu bewältigenden Stoffes, der, wenn er nach Vorschrift absolvirt werden soll, dem weltkundlichen

Digitized by Google

Unterricht (wir behalten den Ausdruck der Kürze halber) auch da, wo er eine Stelle im Lektionsplan finden könnte, die erforderliche Zeit und Kraft entzieht. Wenn die Gemüthsbildung der Anregung der Phantasie zu lieb oft zu sehr in die Ferne strebt*), so ist hinwiederum die kirchlich-konfessionelle Richtung geneigt, schon in die Elementarstufe des Volksschulunterrichtes Stoffe zu bringen, welche erst im Konfirmandenunterrichte ihre rechte Stelle und Wirksamkeit finden. Belehrungen über die natürlichen Dinge dürfen und können nicht mehr in der Elementarschule fehlen und verlangen nicht minder ihre Zeit, wie die Erkenntniß der göttlichen Dinge. Mit Künsteleien über „Konzentration des Unterrichtes" wird da wenig geholfen, wenn das natürliche Gleichgewicht von einer Seite gestört ist. Darum kann es nur von heilsamen Folgen sein, wenn Stimmen wie die in den oben angeführten Broschüren vom praktischen Standpunkte aus zur Revision des Lektionsplanes und zur Oekonomie in den einzelnen Lehrobjekten auffordern. Es zeigt sich auch hier wieder die Macht der realen Verhältnisse des Lebens, auf welche die Schule Rücksicht zu nehmen gezwungen wird, sie mag wollen oder nicht. Mit dem immer mächtiger sich entwickelnden Industrialismus des Fabriklebens hat auch die ackerbauende Bevölkerung des Landes den Antrieb erhalten, fortzuschreiten mit der Zeit und der Naturkräfte auch auf rationelle Weise immer mächtiger zu werden Die Industrie hebt indirekt den Ackerbau,

*) Ref. schließt sich selber keineswegs von diesem Tadel aus, man würde aber seinen naturkundlichen und geographischen Bildern, die als Hülfsbücher für Lehrer und zur Lektüre für Schüler verfaßt wurden, Unrecht thun, sie wie ein Lehrbuch für die Volksschule zu beurtheilen.

Digitized by Google

macht dessen Produkte werthvoller, zugleich aber auch wegen der zunehmenden Bevölkerung die Erdscholle kleiner und die Nothwendigkeit fühlbarer, auf kleinerem Raum mehr zu erzeugen als früher darauf erzeugt wurde. Da solches nicht ohne einen höheren Grad der Bildung des Ackerbauers geschehen kann, so hat die Volksschule die Pflicht, in ihrem Anschauungs- und sogenannten weltkundlichen Unterricht der Art ihre Schüler vorzubereiten, daß in späteren Kursen der Fortbildungs- und Wiederholungsschule auf diesem Grunde fortgebauet werden und eine Summe von Kenntnissen erzielt werden kann, welche den Blick für eine rationelle Bodenkultur schärfen und dieser die Bahn brechen helfen.

Die praktischen Schweizer sind auch in dieser Richtung ihrer Volkspädagogik schon seit längerer Zeit mit gutem Beispiele vorangegangen; wir erinnern hier nur an die ehrenwerthen Schweizer Fellenberg und Wehrli. Unlängst hatte nun Fr. v. Tschudi, der bekannte Verfasser des „Thierlebens in der Alpenwelt", im Namen der landwirthschaftlichen Gesellschaft des Kantons St. Gallen eine Eingabe an die kantonalen Erziehungsbehörden gemacht (unter dem oben genannten Titel im Druck erschienen), worin es u. A. heißt: „Die landwirthschaftliche Gesellschaft hat, soweit ihre allerdings sehr beschränkten Kräfte reichen, seit einer Reihe von Jahren mit Umsicht und unverdrossenem Muthe durch Ausstellungen von Geräthen, Vieh und Bodenprodukten, durch Ausschreibung von Preisfragen, Abhaltung von Probearbeiten für Pflügen und Drainiren, durch Vertheilung von Sämereien und instruktiven Broschüren*), durch öffentliche Verband-

*) Z. B. die kleine Broschüre des Hrn. v. Tschudi: „Ueber die landwirthschaftliche Bedeutung der Vögel."

Digitized by Google

lungen, Cirkulation von Zeitschriften, Aussetzung von Prämien, Anschaffung von Modellen und Maschinen versucht, fortwährend neue Impulse für landwirthschaftlichen Fortschritt zu verbreiten, und sie hat Ursache, sich manches Erfolges zu freuen. Sie verhehlt sich aber nicht, daß dieß Alles doch nur Stückwerke von theilweise allzu rasch vorübergehender Art sind, und sie trägt die Ueberzeugung in sich, daß eine allgemeine, gründliche und nachhaltige Hebung unseres Landbaues in allen seinen Zweigen nur dadurch erreicht werden kann, wenn ein ausreichendes Maß von rationeller und praktischer landwirthschaftlicher Bildung schon der Jugend unseres Volkes beigebracht werde." Daran knüpft sich die Petition an die Behörden, in sorgfältige Erwägung zu ziehen, ob und in welcher Weise ein gewisses Maß landwirthschaftlichen Unterrichtes mit der Volksschule auf dem Lande verbunden werden könne. Es wird hervorgehoben, daß die Bildung der Lehrer keineswegs ein Hinderniß sei, da diese zum großen Theile aus Seminarien hervorgegangen sind, die mit landwirthschaftlichen Musterschulen in enger Verbindung stehen; da ferner ein nicht geringer Theil der Lehrer dem Lande entstammt und von Jugend auf mit Landarbeiten vertraut wurde, und da endlich bei gutem Willen es nicht so schwer hält, die mangelnde Kenntniß zu gewinnen oder zu ergänzen. Auch in den Lektionsplan füge sich das neue Unterrichtsobjekt unschwer ein, da es an das Leben anknüpft, der Umgebung des Kindes entnommen ist und mit der Naturkunde in engster Verbindung steht. „Die Zahl derjenigen ganzjährigen Primarschulen dürfte gering sein, in denen nicht in den obersten Jahreskursen Realien herbei-

Digitized by Google

gezogen oder realistische Stoffe wenigstens irgendwie mit den elementarischen Fächern verflochten werden. Wo Naturgeschichte oder Naturkunde in irgend einem Umfange gelehrt wird, bietet dieselbe die natürliche Basis für den landwirthschaftlichen Unterricht und wir sprechen den dringenden Wunsch aus, es möchte bei jenem Unterrichte statt auf Kuriositäten oder auf Pflanzen und Thiere entfernter Zonen in erster Linie auf den heimathlichen Boden und dessen Produkte Bezug genommen werden." Dem stimmt der Unterzeichnete aus ganzem Herzen bei, bemerkt jedoch dazu, daß damit das Bedürfniß, den Schüler auch mit dem Naturleben entfernter und fremder Zonen bekannt zu machen, keineswegs wegfällt, schon der biblischen Geschichte willen, die vom Walfisch und Löwen, vom Oelbaum und der Palme auch ein Wörtlein redet. Der Himmel bewahre uns vor jener übertriebenen Nützlichkeitssucht, die vor lauter Raupen und Maikäfern keinen Augenblick mehr übrig hat, der Herrlichkeit von Gottes Schöpfung in andern Himmelsstrichen auch zu gedenken. Aber das ist allerdings eine wohlberechtigte Forderung, daß über das Fernliegende nicht das Nächste vergessen werde. Hat doch der Unterzeichnete gerade in der Schweiz die ihn oft überraschende Wahrnehmung gemacht, daß einfache Landleute mit großer Lust seine naturkundlichen und geographischen Bilder lesen — sie waren eben durch die vertraute Bekanntschaft mit dem Naturleben der Heimath auch für anderweitige Naturschilderungen empfänglich gewörden. Unser Herrgott ist auch groß im Garten hinter dem Hause und auf dem Felde der Dorfflur. Und ist auf praktischem Wege der Blick für naturkundliche Beobachtung geschärft, dann kann auch durch Lektüre leicht nachgeholfen werden.

Digitized by Google

Auf einen vollständigen landwirthschaftlichen Unterricht im wissenschaftlichen Zusammenhange wird die Volksschule verzichten müssen; sie kann nur bruchstückartig und je nach lokalen Bedürfnissen ihre Stoffe behandeln. Sollte jedoch dieser Unterrichtsgegenstand in einer gewissen Vollständigkeit traktirt werden können, so müßte (nach Fr. v. Tschudi) in Betracht gezogen werden:

1) Der Feldbau mit folgenden wesentlichen Punkten: die verschiedenartige Beschaffenheit des Bodens und dessen Bearbeitung und Verbesserung, die Bereitung und Verwendung der Düngerarten, die Feldgeräthe, die Bestellung und Pflege der Saat, die Fruchtfolge, die Vertilgung des Unkrautes und Ungeziefers, die Kultur besonderer Nutzpflanzen, wie des Flachses, Tabaks, Hopfens, der Runkelrüben.

2) Der Wiesenbau mit besonderer Rücksicht auf Bodenentwässerung und Verbesserung, auf Wiesengräser und Unkräuter, auf Düngung und Umwandlung der Wiesen.

3) Die Viehzucht in Beziehung auf Schläge, Benutzung, Pflege und Behandlung der einzelnen Arten, wobei insbesondere noch die Bienen- und Seidenwurmzucht zur Sprache zu bringen wäre.

4) Der Weinbau- und die Obstbaumzucht mit besonderer Rücksicht auf die für die verschiedenen Lagen passenden Sorten, die Anlegung von Saat- und Baumschulen, die Veredelung und Pflege der Bäume und Reben ꝛc.

„Für die Mädchen wären praktische Belehrungen über die Haus- und Milchwirthschaft, sowie über den Gemüsebau von großer Bedeutung, wie auch die Knaben

Digitized by Google

in hohem Winter mit großem Nutzen in der einfachen landwirthschaftl. Buchführung unterrichtet werden könnten."

Herr v. Tschudi verwahrt sich ausdrücklich dagegen, daß irgend „ein Unterrichtsfach verkürzt werde", glaubt jedoch, daß sich für die letzte Klasse „oder noch lieber" für die Ergänzungsschule wöchentlich 2 Stunden für den landwirthschaftlichen Elementarunterricht gewinnen ließen. Als sehr brauchbare populäre Schriften werden bezeichnet: F. A. Pinkert's „Populäre Landwirthschaft für die Bauernjugend" (Leipzig 1854) und H. Hauser's „Die Elemente des Landbaues für Landschulen und praktische Landwirthe" (Aarau 1856).

Ueber die religiöse und moralische und auch der Gemüthsbildung zu Gute kommende Seite eines solchen Unterrichtes spricht sich Fr. v. Tschudi mit Wärme also aus: „Wir irren kaum, wenn wir die Erwartung aussprechen, daß der Unterricht auch in religiöser und moralischer Hinsicht fruchtbar sein werde, wenn der Lehrer es versteht, bei gegebenem Anlaß mit vollem, wohlberechnetem Accent auf Gottes weise Ordnung in der Natur hinzuweisen, auf die Pflichten des Menschen gegen die Thiere, auf die Sünde der Thierquälerei, des Obstdiebstahles, des Baumfrevels, des Holzdiebstahles, oder auf die Pflichten der Kinder im Hauswesen, der Arbeiter, der Arbeitgeber, Dienstboten, auf den Segen des Fleißes, der strengen Ordnung, der weisen Sparsamkeit und Genügsamkeit. Ja, wir irren gewiß nicht, wenn wir hoffen, daß ein solcher praktischer und faßlicher Unterricht überhaupt erweckend und belebend auf die Kinder einwirke und daß diese, indem sie den unmittelbaren Werth desselben zu erfassen vermögen, auch dem Lehrer besonders dankbar dafür sein werden. — Wie ganz anders geht der geweckte, angeregte, belehrte Knabe

Digitized by Google

im Feld, am Pflug, im Obstgarten, im Stall, als derjenige, der für alle jene ineinandergreifende Anschauungen und Arbeiten nicht interessirt worden ist." Sehr wahr.

Zum Schluß wird die Entschädigung der Lehrer für die in Rede stehende Erweiterung des Unterrichts besprochen, und vorgeschlagen, dem Lehrer ein wohlgelegenes und passendes Grundstück zu überlassen, dessen Ertrag ihm zufallen würde. Wenn dann außerdem noch für solche Lehrer, die unbeschadet des übrigen Elementarunterrichtes den landwirthschaftlichen Unterricht am einsichtigsten und fruchtbarsten ertheilten, jährlich eine kleine Prämie ausgesetzt würde, so möchte für die nächste Zeit schon geholfen sein.

Dr. Th. Eisenlohr in Nürtingen, der ebenso besonnen und umsichtig als praktisch schon seit längerer Zeit den Strebungen der Schweizer-Pädagogen mit aufmerksamem Blicke gefolgt ist, hatte zum Vortrage für die Feier des königl. Geburtsfestes das gleiche Thema gewählt, das F. v. Tschudi in seiner „Eingabe" behandelt; da „in Folge äußerer Verhältnisse jener Vortrag nicht gehalten werden konnte", ward er durch den Druck bekannt gemacht. Wir können dem Verf. für seine gediegene Abhandlung nur dankbar sein; sie faßt in ruhiger objektiver Weise die bisherigen Strebungen zur Einführung und Hebung des landwirthschaftlichen Unterrichtes zusammen, orientirt aufs Beste und bringt als willkommene Beigabe: 1) Einen Plan einer landwirthschaftlichen Fortbildungsschule von Heinr. Erzinger; 2) Einen Bericht über die Einrichtung des Schullehrer-Seminars zu Wettingen in der Schweiz. „Die Schule," sagt Dr. Eisenlohr, „soll Anschauungsunterricht ertheilen; wie viele Kinder wissen den Pflug zu beschreiben oder die Merkmale der verschiedenen Pflug-

Digitized by Google

arten anzugeben? Sie sollen naturgeschichtliche Belehrungen empfangen; wie viele kennen die gewöhnlichsten Wiesenpflanzen oder die Bestandtheile der Pflanzen oder die Gesetze ihrer Entwicklung? Sie sollen zeichnen lernen; wie ferne liegt es uns, dazu die Modelle der landwirthschaftlichen Geräthe zu benutzen? Sie sollen im Rechnen geübt werden, wie selten ist die Kraft geübt, die Faktoren landwirthschaftlicher Produktion in berechnender Weise gegen einander zu halten? Und wenn Geographie und Geschichte mit unsern Volkskindern traktirt wird, wie fehlt es da so sehr über der Berücksichtigung tausendfacher für sie werthloser Notizen an der Rücksicht auf die dem Landmanne zugekehrte Seite der Kulturgeschichte!"

„Aber wenn auf diese Weise nun die Volksschule im engeren Sinne das Ihrige gethan hat, dann harret sie allerdings noch ihrer wesentlichen Ergänzung durch einen fortsetzenden und in die Sache mehr einführenden Fachunterricht. Wie soll dieser der ländlichen Bevölkerung zu Theil werden? Man ergeht sich hier in mancherlei Planen über Gründung besonderer technisch-landwirthschaftlicher Schulen, und hat bereits mit der Sache einen Anfang gemacht durch die Schaffung der sogenannten Ackerbauschulen. Nach meiner Ansicht gehen diese Plane theils zu hoch, theils decken sie das vorhandene Bedürfniß nicht. Wir bedürfen für unsere Zwecke einer breiteren Basis, einer Einführung der landwirthschaftlichen Bildung in die Volkskreise selbst. Dazu kann bloß die Verfolgung des Systemes allgemein ländlicher, darum auch die Landwirthschaft vorzugsweise berücksichtigender Fortbildungsschulen dienen, wofür tüchtige Vorgänge — namentlich in der Schweiz — gegeben sind, und wofür es auch bei uns, sobald die Idee der Sonntagsschulen gehörig

Digitized by Google

und klar ausgebildet sein wird, nicht an Zeit und Raum fehlen kann."

In Bezug auf die Bildung der Volksschullehrer wird gefordert: a) auf der Grundlage eines tüchtigen praktischen naturkundlichen Unterrichtes, der die anschauliche Kenntniß aller nächsten Naturgegenstände und (physikalischer und chemischer) Naturerscheinungen in sich begreift, eine Einführung in die Grundlehren der Landwirthschaft (mit den Grundlinien der Haus- und Volkswirthschaft); b) eine, in Beziehung auf sie sich setzende praktische Gestaltung der Disciplinen des Rechnens, der Formenlehre, Meßkunst, des Zeichnens; c) endlich und hauptsächlich die Verbindung eines landwirthschaftlichen Betriebes jedoch in solchem Maße, daß der vorherrschend unterrichtliche Zweck der Anstalten nicht zu sehr beeinträchtigt werde." Dieß wird nun freilich der schwierigste Punkt sein; denn so weit kann und darf die praktische landwirthschaftliche Richtung sich nicht geltend machen, daß die pädagogische Bildung der Seminaristen, wie sie für Lehrer erforderlich ist, die nicht bloß Handlanger sein wollen, durch die technisch-landwirthschaftliche beeinträchtigt würde. Die Bibelkunde, Religionslehre und Kirchengeschichte kann, wenn der Unterricht im Gemüth Wurzel fassen und kein bloßes Nachbeten und Gedächtnißwerk bleiben soll, auch nicht beschnitten werden. Der Seminarist soll und muß auch von Amerika und Australien hören, denn das Ferne ist jetzt selbst für den Bauer zum Nahen geworden. Aber daß man das Eine thun kann und das Andere deßhalb nicht zu lassen braucht, das habe ich selbst in Kreuzlingen gesehen, und beweist das, was Herr Aug. Keller über das Seminar zu Wettingen im Aargau mittheilt. Darum nur frisch an's Werk! Es ist schon das ein Fortschritt,

Digitized by Google

daß Herr Erzinger so treffliche Exempel aus der Praxis des bäuerlichen Lebens gesammelt hat; er mag es aber den „Gemüthspädagogen" ebensowenig wie den „Rationalisten" verargen, wenn diese ein geistbildendes tüchtiges Elementarrechnen verlangen und die formale Seite desselben als „Mathematik der Volksschule" nicht über Bord werfen mögen. Und wenn er „Charakterbilder" von „einzelnen Bodenarten" Thonboden, Kalkboden, Sandboden, Humusboden und ihren Abstufungen" zu geben verlangt und diese als Stoffe zu schriftlichen Uebungen (Aufsätzen) benutzt wissen will: so kann ich mich seiner praktischen Richtung nur freuen, wenn es gelingt, sie mit den übrigen Aufgaben der Volksschule in's rechte Verhältniß zu setzen. Es wird auch dafür Rath werden und die christliche konservative Gesinnung wie die Gemüthsbildung kann nur gewinnen, wenn man die Schüler vollkommen heimisch in ihrem Lebenskreise macht. Darum wäre es eben so unklug als ungerecht, die Vorschläge jener Ehrenmänner — wie das von mancher Seite voraussichtlich geschehen wird — als mit dem materialistischen Zeitgeiste im Bunde und den christlichen Geist der Volksschule gefährdend, ohne Weiteres abzuweisen. Allerdings dienen jene praktischen Forderungen dem Materialismus unserer Zeit, aber nicht dem gottlosen, sondern dem sittlich-berechtigten, der die idealen Lebensinteressen durch die realen zu stützen sucht, um einen Grund zu bauen, ohne welchen das Familien- und Gemeinde-, das kirchliche und staatliche Leben zusammenstürzen würde. Wer die Massenarmuth bekämpft, der kämpft auch für Staat und Kirche, auch für eine gesunde Elementar-Pädagogik und ist auch ein Mitglied der inneren Mission.

Digitized by Google

VI.

Aus dem Gemüthsleben des Volks und seiner Lehrer.

Digitized by Google

Digitized by Google

1.

Ueber den erziehlichen Einfluß der Sagen- und Mährchen-Poesie.*)

Wenn auch wenige Pädagogen in das strengabsprechende Urtheil, das Gervinus über den Einfluß der Mährchen auf das jugendliche Gemüth gefällt hat, einstimmen werden, so sind doch die Meinungen über den pädagogischen Werth des Mährchens sehr getheilt und die Ansichten verschieden, inwieweit man die Sagen- und Mährchen-Poesie für die Gemüths-, insbesondere die Phantasiebildung der Jugend heranzuziehen habe. Von einer allgemein gehaltenen Erörterung der Frage absehend, will ich hier nur einige Züge aus meinem Leben mittheilen, welche auf das in Rede stehende Thema Bezug haben, und daran einige pädagogische Bemerkungen knüpfen.

Mein Geburtsort ist das Städtchen Wernigerode am Fuße des Brockens. Der Harz ist besonders reich an Sagen; man vergleiche die neueste Sammlung von H. Pröhle. Die Grafschaft Wernigerode, vor noch nicht langer Zeit von der übrigen Welt ziemlich abgeschieden,

*) Centralblatt für deutsche Volks- und Jugendliteratur von H. Schwerdt, 1857, 4.

Digitized by Google

hatte mehr als manche andere Gegend alte Ueberlieferungen der Volkssage und des im Volke lebendigen Aberglaubens fortgepflanzt. Wenn im elterlichen Hause eingeschlachtet, Abends das für die Brat- und Schlackwürste bestimmte Fleisch möglichst fein gehackt worden war und dann der Fleischer, der vor seinem Hackeklotz wie ein regierender Befehlshaber saß, es wohlgefällig in die Därme strich — wobei der Eine ihm die „Spielen", der Andere ihm die Fäden reichen mußte, um die Würste aufzuhängen: dann kam die Rede auch auf den eine Stunde von Wernigerode entfernten alten Wartthurm, in welchen der unruhige Geist des Pastor Rekkard gebannt war, der aus seiner Pfarrkirche nicht hatte weichen wollen, bis es einem herbeigeholten Pater Jesuiten gelang, in einer Kutsche den „Geist" nach jenem Thurme hinauszufahren und dem protestantischen Pfarrherrn das alte Gemäuer als Residenz anzuweisen. Unser Hausschlächter hatte den Pastor Rekkard mit eigenen Augen gesehen, wie er in seinem schwarzen Talare mit den weißen Bäffchen geziert oben aus dem Thurme herausschauete; er erzählte die Szene so lebendig, daß es allen Zuhörern kalt über den Rücken lief. Auch von Schätzen war viel die Rede, die wie ein Haufen feuriger Kohlen im Walde unter einer alten Eiche oder Tanne sich zeigten; aber es läge ein Hund dabei mit Augen so groß, wie ein Teller, und wer sich vor dem nicht fürchtete und getrost seinen Rock oder seine Jacke auf den Haufen glühender Kohlen würfe, der würde am nächsten Morgen sicher die Stelle finden, wo der Schatz vergraben sei. Mit derselben Zuversicht und Freudigkeit des Glaubens, mit demselben Schauer und Gruseln, womit dieß ein Holzhauer als Etwas, das er selbst erlebt habe, erzählte, ward es auch von der Zu-

Digitized by Google

hörerschaft gläubig und „gruselnd" empfangen. Ich zweifelte durchaus nicht an der Wahrheit.

Eine Geschichte, die mir der Vater oft erzählen mußte, war die vom Gevatter Tod und dem armen Holzhauer, der, überreich mit Kindern gesegnet, endlich keine Pathen für sein Letztgeborenes mehr finden konnte, und sich in dieser Noth entschloß, die Wohnung von Freund Hein aufzusuchen, um ihn zu Gevatter zu bitten. Der Tod empfing den armen Mann ganz freundlich, führte ihn auch in seinen Saal, wo große und kleine Kerzen brannten; einige waren soeben angezündet und überaus lang, andere fast bis auf die Neige herabgebrannt, noch andere schon im Erlöschen. „Die langen Kerzen", erklärte Gevatter Tod, „seien die neugeborenen Kinder, die ein langes Leben zu erwarten hätten; die kurzen gehörten denen an, die nicht mehr lange lebten." — Da bat der Holzhauer, Freund Hein möchte ihm doch auch sein Lebenslicht zeigen. „Recht gern", sprach der Tod, und führte ihn an ein ganz kleines Stümpfchen. Der Arme erschrak und bat, ob es nicht erlaubt sei, von den vielen daliegenden Kerzen eine zu nehmen und frisch anzuzünden. Auch dieß ward bewilligt. Wie nun aber der Mann in der Hast seine Kerze an das brennende Stümpfchen bringt, löscht er die Flamme aus und fällt im selben Moment entseelt nieder. Der Tod hatte ihn von seinen Sorgen erlöst.

Gleich mächtig wie durch diese Sage ward das Gemüth durch Bürger's „Lenore" ergriffen, welche Ballade aller Balladen mir die Mutter halb in Versen des Originals, halb in ihrer Erzählung überlieferte; sie stand in einem jener von den Bänkelsängern um zwei Dreier feilgebotenen Liederhefte, „gedruckt in diesem Jahre." Wenn

Digitized by Google

die Familie, um die Dämmerung zu genießen und nebenbei auch ein wenig Licht zu sparen, noch ein halb Stündchen im Dunkeln saß und der Mond so hell ins Fenster schien, dann bat ich die Mutter, mir die „Lenore" zu erzählen.

„Die Kinder, sie hören es gerne!" Das Hören der Geschichten und Mähren ist doch ein ganz ander Ding, als das bloße Lesen; durch mündliche Darstellung und Ueberlieferung werden die Stoffe immer wieder von Neuem erzeugt und zur lebendigen Gegenwart.

Ein Nachbar und Hausfreund, der Stellmachermeister Nehrkorn, pflegte nach geendigtem Tagewerk in der Dämmerstunde vorzusprechen, und erzählte besonders gern einige Mährchen aus Tausend und Einer Nacht und die deutschen Volksmährchen von Musäus, die er gründlich kannte. Aber wenn der letzte Tropfen Schnaps — denn trocken mochte er nicht sitzen — über seine Zunge geglitten war, stand er auf und empfahl sich. Da öffnete ich meine Sparbüchse und legte zu dem Nößel Branntwein, das ich für ihn holen mußte, aus eigenen Mitteln noch zu, um die prächtigen Geschichten desto ausführlicher hören zu können. Wie ich Alles mit Lebhaftigkeit ergriff, so lebte und webte ich eine Zeit lang (vom 5. bis 7. Jahre) in der bunten Mährchenwelt, und den Wachsstock, den ich zum Weihnachtsfest erhalten hatte, zerschnitt ich eines Abends in lauter kleine Endchen, klebte diese rings im Zimmer oben an die Wände, und als Gevatter Nehrkorn eintrat, zündete ich diese Kerzen an, um dem Lichtglanz der Mährchen eine entsprechende Umgebung zu schaffen Wie mir das Evangelium von der Geburt des Heilandes, von dem Licht, „das in die Finsterniß schien," von den Engeln mit lichten Gewändern die vollste Wahrheit war

Digitized by Google

und in ganz sinnlicher Weise das Christkind als ein Lichtquell, dessen Glanz in die finstere Nacht hinausstrahlte, vor der Seele stand (von Correggio's „Nacht" hatte ich nichts gesehen noch gehört) —: so war mir diese Mährchenpoesie wie ein weltlich Evangelium, dessen geringere Bedeutung ich den biblischen Geschichten gegenüber wohl fühlte, aber das ich doch auch wie eine Thatsache anschauete, ohne darüber zu reflektiren.

Die Reaktion blieb nicht aus. Ein Lehrer, den wir Knaben um den Pastor Rekkard befragt hatten, erzählte nun seinerseits, er sei auch einmal des Abends bei jenem Wartthurm vorübergekommen und habe schon von Weitem etwas Schwarzes an dem Gemäuer sich hin- und herbewegen gesehen; die Erscheinung sei ihm allerdings etwas unheimlich vorgekommen, doch er habe sich ein Herz gefaßt, und sei frisch darauf losgegangen. Wie er nun näher gekommen, habe er erkannt, daß das vermeintliche Gespenst einer von den zurückgebliebenen Mauleseln gewesen, welche das Getreide in's Harzgebirge tragen und dann leer zurückkehren; das Thier hatte sich am warmen Sommerabend ganz behaglich im Staube gewälzt. Daran ward natürlich die Lehre geknüpft: „Geht nur auf alles Verdächtige muthig zu, und ihr werdet sehen, daß es keine Gespenster giebt!" Dann hieß es von anderer Seite: An Gespenster und Ahnungen glauben bloß noch die Dummen und alten Weiber! Fortan ward es bei mir ein Ehrenpunkt, auf alles Verdächtige frisch loszusteuern; meine sehr aufgeregte Phantasie war freilich nicht leicht zu beschwichtigen und wenn ich des Abends im dunkeln Hausflur oder auf den Boden und die Kammer ohne Licht gehen mußte, standen alle möglichen Bilder und Gestalten vor den Augen der Einbildungskraft, die Füße

Digitized by Google

wurden schwer, die Fersen lang; nichts desto weniger ging ich in gewohntem Schritt, ließ keine Furcht merken und kämpfte wirklich muthvoll mit der eigenen Angst, ja zuletzt, des Erfolges mich freuend, suchte ich von freien Stücken die als verrufen bekannten Oerter und wollte ein Abenteuer bestehen. Ich bin auch später, schon als junger Mensch von 16 Jahren, auf meinen Fußreisen öfters allein in unbekannten Gegenden bis spät in die Nacht gewandert.

Schwerer ward mir der Kampf wider die Lesesucht. Wenn Niemand da war, der „Geschichten" erzählen konnte, griff ich zu den Büchern, und las Mährchen und Erzählungen, selbst Romane, in buntester Aufeinanderfolge, was ich eben erhaschen konnte. Auf dem Wernigeroder Lyceum ward wohl in den alten Sprachen, auch in der Geschichte recht gut unterrichtet, aber der Unterricht in den Naturwissenschaften und in der Mathematik ließ Viel zu wünschen übrig. Da war es nun ein wahres Glück, daß einer meiner Lehrer ein großer Liebhaber der Botanik war und einige der Schüler auf seine oft ziemlich weiten Ausflüge mitnahm. Ich gewann bald Lust zum Sammeln und Klassifiziren der Pflanzen und ward wenigstens von dieser Seite aus meinen Träumereien und Phantastereien gerissen. Später, da ich selber merkte, wie ich viel zu wenig scharf die Dinge der Außenwelt ins Auge faßte, nahm ich mich selber in Zucht und suchte nachzuholen, so viel es mir möglich war. Ein Naturforscher*) würde ich

*) Ich beobachte und studire die Natur, wo sich irgend Gelegenheit bietet, aber das macht noch keinen „Naturforscher", welcher der Wissenschaft sein Leben widmet und sie fortbildet. Meine Wissenschaft und Kunst war und wird sein — die Pädagogik.

Digitized by Google

übrigens auch beim besten Unterrichte schwerlich geworden sein, wohl aber bildete sich frühzeitig ein Trieb in meiner Seele, alles Angeschauete, mochte es auch ganz vereinzelt dastehen, in ein der Phantasie zugängliches Bild zu verwandeln, durch sprachliche Darstellung es meinem Gemüthsleben nahe zu bringen, es einzukleiden in eine Szene oder Geschichte. Ich habe — was in der Schülerzeit wohl nicht häufig der Fall ist — immer gern Aufsätze gemacht, und glaube, daß die Lust zur Darstellung, sei es in Erzählung oder Schilderung, hauptsächlich durch meine Vorliebe für Mährchen und Geschichten genährt worden ist.

Es giebt übrigens phantasiereiche Kinder, die nicht gegen eine übermäßige Aufregung ihrer Phantasie reagiren, die, von Lesewuth hingerissen, vor lauter Geschichten und Mährlein zu keiner klaren Anschauung der wirklichen Welt gelangen. Diesen ist es gut, wenn man sie knapp hält sowohl in der mündlichen Mittheilung von Mährchen als im Bücherlesen, dagegen desto strenger mit ihnen den Anschauungsunterricht und die Naturkunde treibt. Wiederum giebt es Kinder — einer von meinen Schülern gehörte zu diesen — die so nüchternen Verstandes sind, daß sie über die Mährchen als „dummes Zeug" sich lustig machen und nicht im Stande sind, diese Dichtungen nach ihrer ästhetischen Wahrheit zu fassen. Diesen bringe man nichts auf, bilde aber durch Erklärung passender Gedichte ihren Geschmack, vermittele ihnen auf dem Wege des Verstandes den Unterschied zwischen poetischer und realistischer Wahrheit und überlasse im Uebrigen ihrer freien Lektüre, ob sie an Büchern, wie die Kinder- und Hausmährchen der Gebrüder Grimm oder das Mährchenbuch von L. Bechstein, Geschmack finden. Eines schickt sich nicht für Alle,

Digitized by Google

und es ist in der Erziehung nicht wohlgethan, Regeln für normal zu halten, die nach den verschiedenen Individuen verschieden sich gestalten müssen. Es giebt gewisse Zeiten im Kindesalter (nach der individuellen Begabung und Entwickelung verschieden), die vorzugsweise sich für Mittheilung von Mährchen eignen. Ist die rechte ästhetische Stimmung vorhanden, so fragt das Kind gar nicht: Ist die Geschichte auch wahr? — Man nehme übrigens beim Erzählen von Mährchen nicht die Miene an, als wolle man wirkliche Geschichte erzählen, sondern behandele sie als heitere Spiele der Phantasie. Daß es übrigens auch Fälle giebt, wo man besser thut, die Mährchen ganz zurückzuhalten, haben mir mehrere Erfahrungen bewiesen. So klagte mir einmal ein Vater seine Noth, daß seine sechsjährige Tochter, mit der er am Morgen die biblischen Geschichten repetirte und der er Abends zur Unterhaltung Mährchen erzählte, bei Gelegenheit der biblischen Wunder öfters die Frage brächte: Papa, ist das auch ein Mährchen? Es war in diesem Falle offenbar nicht wohlgethan, daß beides, Erzählung von biblischen Geschichten und von Mährchen, zu gleicher Zeit begonnen wurde. Sonst habe ich jedoch fast durchgehends gefunden, daß Mädchen und Knaben mit richtigem Gefühl der ästhetischen Wahrheit ebenso die deutschen Volksmährchen wie die griechische und römische Götterlehre und Sagengeschichte hörten und lasen, ohne zu fragen: Ist das auch wahr? oder daß ihnen deßhalb die biblischen Geschichten als bloße Mährlein erschienen wären. Die höhere Würde der so konsequent in allen biblischen Wundern festgehaltenen Idee des Einen persönlichen Gottes fühlt die Jugend mit sicherem Takt aus den biblischen Geschichten heraus, wenn nicht von Seiten der Eltern oft taktlos auf alle die Wunder-

Digitized by Google

geschichten als Lügen geschimpft wird, wie solches bei einer 12jährigen Schülerin der Fall gewesen war, die mich, als ich den Durchzug der Kinder Israel durchs rothe Meer vortrug, fragte, ob man dieß auch glauben könne. Warum nicht? war meine Entgegnung. „Wir haben jetzt ein Mährchenbuch, und da hat uns der Vater gesagt, alle die Wundergeschichten seien nicht wahr!" In solchen Fällen ist es nöthig, auf den Unterschied zwischen Mährchen, Sagen und Mythen, profaner und biblischer Geschichte, belehrend einzugehen, und ohne sich in lange kritische Erörterungen über die Wunder einzulassen, zu bemerken, daß hier eine glorreiche, durch den Schutz Jehovahs vollbrachte Errettung aus der Hand der Aegypter erzählt werde, die als Thatsache in der Erinnerung des Volkes sich durch Jahrhunderte erhalten habe.

In manchen Familien, wo die Mährchen aus Tausend und Einer Nacht auf dem Bücherbrett stehen, fallen die Kinder darüber her — zu ihrem Schaden. Einige jener Mährchen sind unverfänglich und voll reiner hoher Poesie, die auch das kindliche Gemüth mächtig ergreift; die Mehrzahl aber ist sittlich unrein, es wird durchgehends dem Sinnengenusse gefröhnt und der Angelpunkt, um den sich Alles dreht, ist, reich zu werden ohne Mühe und dann im Genuß der Macht und des Reichthums zu schwelgen. Wie viel keuscher, sittlichstrenger und gemüthstiefer sind da unsere deutschen Volksmährchen! In ihnen spiegelt sich in allen Abstufungen des Zarten und Wilden, des Ernsten und Heiteren, des Phantastischen und Spirituellen das deutsche Volksgemüth. Und ist auch die Zeit vorüber, wo diese Sagen- und Mährchenpoesie im Volke noch lebendig war (die Mährchensammler, welche als Geschäftsreisende [commis voyageurs] auf die letzten Reste

Digitized by Google

der Volkspoesie Jagd machen, haben nicht wenig dazu geholfen, daß die Geschichtenerzähler aus ihrer naiven Unmittelbarkeit herausgerissen werden), so werden in volksthümlicher Darstellung doch unsere Sagen und Mährchen ein Schatz der deutschen Literatur bleiben, an welchem die Jugend mit demselben Rechte Theil nehmen soll, mit dem sie die Sagen und Mythen der Alten kennen lernt.

Ich für meine Person möchte um vieles Geld nicht den Vortheil missen, unter dem Volke aufgewachsen zu sein in einer Zeit, wo man noch guten Glaubens sich allerlei Mährlein erzählte; denn meine Kindheit wäre ohne dieß nur halb so schön gewesen. Das Gemüth hat, wie ich glaube, durch jene poetischen Fiktionen, die auf tieferem Grunde ruhen, als so viele unserer modernen Gedichte, eine Richtung auf das Uebersinnliche, auf einen hinter der sichtbaren Welt stehenden geistigen Urgrund, auf ein die natürlichen Dinge beherrschendes übernatürliches Band bekommen, einen Eindruck, welcher dem durch die biblischen Geschichten erzeugten durchaus nicht widerstrebend oder feindlich war. Die Kinder- und Hausmährchen der Gebrüder Grimm lese ich noch immer mit gleicher Lust und werde ihrer nie müde werden; es quillt in ihnen ein unerschöpflicher Brunnen jener Träume und Schäume, aber auch jener hohen Idealität und jenes tiefsinnigen Humors der Kindheit.

Digitized by Google

2.

Zur Charakteristik von Christoph v. Schmid.*)

Erinnerungen aus meinem Leben von Christoph v. Schmid. Erstes Bändchen: Jugendjahre. Zweites Bändchen: Der hochselige Bischof Joh. Mich. v. Sailer. Drittes Bändchen: Berufsleben. Viertes Bändchen: Spätere Berufsjahre und Ende. Herausgegeben von Alb. Weiser. Augsburg 1853—57.

Es wird Mancher gern das Buch kaufen und lesen, der den trefflichen Verfasser der „Ostereier", der „Genofefa", der „Erzählungen für Kinder und für Kinderfreunde" bloß aus seinen Kinderschriften kennen gelernt und schätzen gelernt hat, weil er schon bei der Lektüre einer einzigen solchen kleinen Erzählung sich sagen mußte: So kann nur ein kindlich frommes Gemüth, der reinste christliche Sinn und die innigste christliche Liebe schreiben — weil schon aus den einfachen Kinderschriften ihm jene Heiterkeit der Seele und Harmonie des Gemüthes entgegentrat, die heutzutage so selten zu finden sind. Aber diese „Erinnerungen" haben noch eine allgemeinere Bedeutung: sie sind ein treuer Spiegel jenes kernhaften deutschen Bürgerlebens, das fromm und frei in den deutschen Reichsstädten sich bis auf die französische Revolution erhalten hatte, das seine Pflichten und Rechte kennend noch stolz war auf seine Gerechtsame, das im Bunde

*) Päd. Monatsschrift 1857, 4.

Digitized by Google

mit der Kirche aber auch noch auf gute Zucht und Ehrbarkeit hielt. Die Stadt Dinkelsbühl war ein in sich abgeschlossenes Ganze, „eine kleine Republik, die gleich den ersten Fürsten des deutschen Reiches nur dem Kaiser untergeordnet war. Bürgermeister und Rath wurden nur aus den Bürgern gewählt. Ihnen stand die Regierung der Stadt zu. Ein zweiter Rath, aus mehreren Bürgern bestehend, der „große Rath" genannt, vertrat die Bürgerschaft gegen die Regierung. Ich hörte manchen Bürger nicht ohne Stolz sagen: Ich bin ein freier Reichsbürger! Die Statuten der Stadt waren gedruckt in jedes Bürgers Hand. Diese Statuten enthielten Alles, was über Ehekontrakte, über Kauf und Verkauf, über Testamente gesetzlich bestand. Auch die Strafen über Vergehen gegen die Gesetze waren hier deutlich ausgesprochen. Jeder Bürger, dem sie bei seiner Aufnahme übergeben wurden, mußte bei der allgemeinen jährlichen Bürgerversammlung sie vorzeigen. Jeder konnte daraus ersehen, wie er sich im Handel und Wandel zu benehmen habe. Viele Streitigkeiten wurden dadurch abgeschnitten, viele Abweichungen von Gesetz und Ordnung verhindert."

Die beiden Konfessionen, Katholiken und Protestanten, lebten in gutem Frieden und wetteiferten im Punkt der Ehre und guten Werke. Protestanten besuchten öfters die katholische Predigt und die Väter Kapuziner, die in der That achtungswerthe praktische Christen waren, standen bei allen Bürgern in Ansehen. An Reibungen fehlte es auch nicht, aber diese benutzte der fromme Vater, seinen Sohn auf die erste Christenpflicht der Liebe und Duldung kräftig hinzuweisen. Die Kontrovers-Predigten, die damals noch gehalten wurden, waren ihm sehr zuwider, weil beide Konfessionen sich darin zu verspotten und zu

Digitized by Google

verkleinern suchten. „Man sollte", sagte der würdige Mann zu seinen Kindern, „keine Kontrovers- oder Streitpredigten halten, die nur dazu dienen, die Entzweiung zwischen den Konfessionen, zwischen Christen und Christen zu vergrößern. Ich weiß auch kein Beispiel — sagte er — daß Jemand auf eine solche Predigt hin von einer Konfession zur andern übergegangen wäre. Man sollte vielmehr Einigungspredigten halten, um das christliche Volk zu überzeugen, daß wir fast in allen wesentlichen Stücken des Christenthums einig sind. Die Entzweiung würde sich dann um so leichter geben." Er pries den Bischof zu Augsburg, Clemens Wenzeslaus, der später die Kontroverspredigten verbot. So pflanzte der Vater schon früh die zarten Keime des wahren Christensinnes in das empfängliche Herz seines Sohnes, und würdige katholische Lehrer und Oberhirten gingen mit leuchtendem Beispiel voran. Als der Weihbischof und Generalvikar v. Ungelter nach Dillingen kam, wo der junge Schmid das Seminar besuchte, hatte der Stadtpfarrer eine reichliche Mahlzeit veranstalten lassen und alle Geistlichen dazu eingeladen. Der Bischof genoß nur wenig Speisen, stand dann auf und sprach: „Kommen Sie, lieber Herr Pfarrer, und führen Sie mich zu Ihren Kranken, und vor allen zu den ärmsten derselben!" Er wollte dadurch auch zu verstehen geben, daß es besser wäre, anstatt der bei kirchlichen Feierlichkeiten gewöhnlichen prächtigen Tafeln solchen überflüssigen Aufwand den Armen zukommen zu lassen. Unterwegs befragte er den Stadtpfarrer über die Umstände und Verhältnisse jedes Kranken, verschmähte es nicht, auch in das geringste, abgelegenste Haus zu gehen und sich manche steile, baufällige Stiege hinaufzubemühen, sprach den Kranken Trost zu

Digitized by Google

und ließ ein oder ein paar Goldstücke auf dem Tisch liegen. Dieses Betragen des demüthigen, wohlthätigen Bischofes — erzählt Schmid — machte auf die ganze Stadt den besten Eindruck. „Auch Nichtkatholische wurden davon gerührt und der katholischen Kirche so geneigt, als die ehemaligen Kontroverspredigten sie derselben abgeneigt gemacht hatten." Leider Gottes sind in der Gegenwart wieder die Kontroverspredigten, namentlich in „evangelischen" und „katholischen" Zeitschriften, als ein Mittel hervorgeholt worden, um die Konfession zu stützen und den christlichen Glauben des Volkes zu befestigen. Möchten jene Eiferer an diesen „Erinnerungen" des frommen Christoph Schmid zur Erkenntniß ihres ebenso unchristlichen als unpraktischen Treibens kommen, und besonders an den biographischen Zügen aus der Wirksamkeit des Bischofs Sailer ein Exempel nehmen. Christoph Schmid war ein Schüler Sailer's, der, als die Universität Ingolstadt aufgehoben ward, zum Professor der Moralphilosophie und Pastoraltheologie nach Dillingen berufen wurde, und die kleine Universität berühmt machte durch seine ausgezeichnete Wirksamkeit, nicht bloß als Gelehrter, sondern als Mensch und Christ. Was eine liebeerfüllte, sittlich reine und in sich vollendete Persönlichkeit schon durch ihre bloße Gegenwart vermag, wie sie selbst auf den wilden Sinn des Verbrechers besänftigend und einigend wirkt, wie sie der wohlthätigen Sonne gleich erwärmend und erleuchtend zugleich auf die Herzen der Menschen wirkt, vor Allem aber die empfängliche Jugend für das Wahre und Gute im Bunde durch ihre sittliche Schönheit begeistert: das hat uns Schmid in den „Erinnerungen an Sailer" mit einer Pietät und Innigkeit gezeichnet, wie sie nur ein so geistesverwandter und dank-

Digitized by Google

barer Schüler zu zeichnen vermochte. Auch der engelmilde Sailer mußte den Neid und Haß der „strenggläubigen" katholischen Partei erfahren und wurde seiner Professur enthoben. — Die nächsten dabei obwaltenden Motive, über welche das Büchlein von Schmid Aufschluß giebt, sind ein höchst werthvoller Beitrag zur deutschen Kulturgeschichte und Verfassung damaliger Zeit. Hier nur ein Zug aus Sailer's Leben. Der Tod Friedrichs des Großen hatte in ganz Deutschland großen Eindruck gemacht, und Sailer, der am letzten Tage des Jahres 1786 eine Predigt zu halten hatte, nahm Bezug auf das große Ereigniß mit folgenden Worten:

„Es starb in diesem Jahre der berühmteste König — der Tod schonte seiner so wenig, als des ungekannten Bettlers, als die letzte Minute seines Lebens abgelaufen war. Er ist nicht mehr! — und alle seine herrlichen Siege, und alle seine gepriesenen Anstalten zum Besten seines Volkes, und alle seine großen Talente, und alle seine Fürstenthümer, und alle seine streitbaren Männer, und alle seine Verehrer in und außer Europa, und seine grauen ehrwürdigen Haare — und Kron' und Szepter und alle Kunst und Wissenschaften — und alle Akademieen und gelehrten Gesellschaften, nichts, nichts konnte den Augenblick des Todes, den der Herr des Lebens festgestellt hatte, weiter hinausrücken. Die Sense des Todes klirrt — er ist nicht mehr! so groß er war. Der Tod legt ihn ohne Gepränge nieder in den Sarg. Er war Mensch, und was Mensch ist, muß sterben. So groß er war, er stand unter einem größeren Herrn, der alle seine Thaten, Anstalten, Unternehmungen, Gedanken auf die Wage legt, und das entscheidende, ewig gültige Urtheil ausspricht, ohne Rücksicht auf das, was Menschen von

Digitized by Google

ihm denken. Ach, laßt uns am Grabe des großen Königs eine Thräne weinen, und mit gesenktem Blick das Wort aussprechen: Alles auf Erden ist vergänglich — das Größte wie das Kleinste!"

Diese Stelle ward von einem „streng-katholischen" lateinischen Professor, der in allen seinen Predigten, wie Schmid bemerkt, seinen Zuhörern mit dem Teufel drohete, der sie einmal holen werde, hart getadelt, da es einem katholischen Geistlichen nicht gezieme, einen nichtkatholischen König auf einer katholischen Kanzel „zu nennen und zu loben." Sailer erwiederte: „Da es ein katholischer Prediger nicht unschicklich finde, auf der Kanzel den Teufel so oft zu nennen, so könne eben dieser Prediger es wohl nicht im Ernste tadeln, daß der Tod des berühmtesten Königs des Jahrhunderts, als ein Beweis der Hinfälligkeit aller irdischen Größe, auf der Kanzel in Erinnerung gebracht werde."

Haben wir im Vorstehenden die kulturhistorische Bedeutung des so einfach und anspruchslos sich gebenden Werkes angedeutet, so müssen wir andrerseits aber auch den großen pädagogischen Werth desselben hervorheben. Es bietet eine praktische Pädagogik, gleich ansprechend und lehrreich für Eltern und Erzieher, geistliche und weltliche Lehrer; selbst die kleinsten, scheinbar unbedeutenden Ereignisse sind lebendige pädagogische Exempla, und so ist dieses biographische Werk, auch von dieser Seite betrachtet, ein Volksbuch im besten Sinne des Worts. Es predigt gerade der rührenden Einfachheit willen, mit der es sich giebt, eindringlicher als manche Erziehungsschrift und Erziehungspredigt den Segen eines christlichen Familienlebens, in welchem die Strenge der Zucht mit der Freiheit der Liebe Hand in Hand geht. Der Vater, ein

Digitized by Google

Kanzlei-Beamter, war ebenso gewissenhaft in der Erfüllung seiner amtlichen wie seiner häuslichen Pflichten, klaren gebildeten Geistes, allen abergläubischen Vorstellungen abgeneigt und dabei von aufrichtigster Frömmigkeit. Schmid erzählt u. A.: „Im Sommer ging der Vater Abends in den Garten des Bürgermeisters, den sogenannten Zwinger zwischen den zwei Stadtmauern, wo einige Rathsherren und Beamten der Stadt sich mit Kegelspiel ergötzten; im Winter ging er in das Kloster der Karmeliter, wo eben diese Gesellschaft in dem Refektorium sich einfand. Nach dieser Erholung kam er mit dem Schlage 6 Uhr, wo man in dem Kloster zu Tische ging, nach Hause, und widmete den ganzen Abend seinen Kindern. Er aß nichts mehr als ein Paar Eier. Wir zwei älteren Knaben kamen allemal herbei und er gab uns die zwei abgeschlagenen Eiergipfelchen, wie wir sie nannten. Allerdings eine sehr kleine Gabe, aber für Kinder von großer Wichtigkeit. Er hörte uns dann ab, was wir an diesem Tage in der Schule gelernt hatten, und wußte uns so lehrreich als angenehm zu unterhalten — vorzüglich mit Erzählungen, unter denen mir die biblischen Geschichten die liebsten waren.“ Im Einverständniß mit der Mutter hatte er die Hausandacht eingeführt; an jedem Morgen mußten die Kinder das Morgengebet knieend und gemeinschaftlich beten, und bei Tische sprach eins das „Aller Augen warten auf Dich.“ Des Sonntags ruhten die Amtsgeschäfte, der Tag war der Andacht und Erholung gewidmet. An jedem Sonntag erschien er in der Predigt, wo den Beamten des Domkapitels einer der ersten Kirchenstühle eingeräumt war. Er fehlte da nie; wir beiden älteren Knaben saßen ihm zu beiden Seiten. Wir mußten zu Hause das Evangelium lesen, und er wiederholte bei

Digitized by Google

Tische, was darüber in der Predigt gesagt worden. — Er wollte einmal, wie ich wohl wußte, zur Beichte gehen. Noch jetzt schwebt mir sein ernstes, frommes Angesicht vor Augen, wie er Stock und Hut nahm, dahin zu gehen. Sein Angesicht machte einen tieferen, bleibenderen Eindruck auf mich, als Alles, was meine geistlichen Lehrer über diese heilige Handlung mir gesagt hatten."

Gleich musterhaft war die Mutter: „Sie war, wie der Vater, klein von Person, wurde aber als eine Schönheit gepriesen. Sie hatte einen ganz vorzüglichen Verstand, den sie aber nur den häuslichen Geschäften zuwendete. Sie war unermüdet thätig, nie sah man sie müßig. Die Wohnzimmer waren höchst reinlich und in bester Ordnung. Die Küche besorgte sie selbst, indem sie sich auf die häusliche Kochkunst sehr gut verstand, und darin wirklich keine geringe Geschicklichkeit und Fertigkeit besaß. Sie wußte Alles sehr gut einzutheilen und zu benutzen, um, was bei dem geringen Einkommen des Vaters sehr nöthig war, mit Wenigem weit zu reichen. — Wir Kinder wurden gewöhnt, von jeder Speise zu essen. Doch wußte die Mutter auch mit den Speisen abzuwechseln, es kam die Woche hindurch täglich eine andere Suppe auf den Tisch, zu dem Rindfleisch andere Beispeisen. Auf einen Vorrath von Leinwand, auf immer reines Weißzeug war die Mutter vorzüglich bedacht. Man kann denken, daß dieses bei so vielen Kindern (es waren ihrer neun) ihr viele Mühe machte. Sie war unausgesetzt mit Stricken, Nähen und — Flicken beschäftigt, wozu sie denn auch die Mädchen frühzeitig anhielt. „Mit Ausbesserung alter Kleidungsstücke," sagte sie, „muß man die neuen Kleider neu und in gutem Stande erhalten."

Unter den Zügen, die Schmid von seinen Lehrern

Digitized by Google

mittheilt, finden sich manche beherzigenswerthe pädagogische Winke. „Den ersten Unterricht im Lateinischen erhielten wir von Pater Adrian in dem Kloster der Karmeliter. Er war mit uns verwandt, und gab uns aus besonderer Gefälligkeit täglich einige Stunden. Man hielt ihn für sehr gelehrt. Er war auch Organist in der Klosterkirche, und hatte seine Stärke vorzüglich in Fugen. Seine Handschrift war überaus schön und zierlich. Die lateinische Sprache hatte er vollkommen inne. Allein von seiner Methode zu unterrichten läßt sich nicht viel Rühmliches sagen. Er hielt sich an die herkömmliche, damals noch herrschende Schlagmethode. Für alle und jeden Sprachfehler, die er Böcke nannte, gab er uns mit einem Haselstock zwei derbe Schläge auf die Hand, „Tatzen" genannt. Da wir aus Aengstlichkeit und Furcht der Strafe noch mehr Fehler machten, als wir sonst wohl gemacht hätten, so kam er auf den Einfall, nach Art der Türken uns auf die Fußsohlen zu schlagen. Allein da er bei all' seiner Gelehrsamkeit auf Dinge des gewöhnlichen, alltäglichen Lebens sich wenig verstand, so befahl er uns nicht die Stiefel auszuziehen. Die dicken Sohlen machten, daß wir von den Streichen gar keinen Schmerz empfanden. Wir schrieen aber so jämmerlich, als wären diese Schläge uns höchst schmerzlich. „Aha," sagte er, „nun komme ich euch einmal recht auf's Leben; nun wird es besser gehen. Es ging auch etwas besser, weil wir diese Streiche nicht fürchteten, und also die Furcht uns nicht zu Fehlern verleitetete; allein ihm ging's noch nicht gut genug. Er schlug uns wieder mit dem Haselstock auf die Hände. Mit Schlagen, Schmähworten und Weinen ging viel Zeit unnütz, ja zu unserem großen Nachtheil verloren. Es ereigneten sich bei diesem Lehrer auch

Digitized by Google

manche komische Szenen. Pater Adrian erzählte uns auch Manches, das uns nicht recht glaublich schien. Wenn aber Einer von uns eine Einwendung dagegen machen wollte, sagte er nur kurzweg: „Schweig, du Gelbschnabel!“ Einmal nun schrieb Pater Adrian einen Brief an den Chorregenten eines benachbarten Stiftes, mit der sehr höflichen Bitte um eine der vortrefflichen Kompositionen von ihm, dem berühmten Tonsetzer, die dann bei dem bevorstehenden Hauptfeste des Ordens unter dem Hochamte aufgeführt werden sollte. Er faltete den Brief zusammen, schrieb die Adresse darauf, und griff nach dem Leuchter mit der Kerze, um in der Küche Licht zu holen. Mein Bruder erbot sich, ihm diesen Dienst zu leisten, denn er hoffte, von dem Koche ein Stück Kuchen oder sonst etwas Gebackenes zu erhalten. Pater Adrian merkte wohl, es sei meinem Bruder mehr darum zu thun, einen guten Leckerbissen zu erhaschen, als ihm einen Dienst zu leisten. Er sagte daher: „Ich bedarf deines Dienstes nicht; mache du deine Aufgabe, du Gelbschnabel!“ Mein Bruder war über seine vereitelte Hoffnung ärgerlich, öffnete den Brief, und setzte den Worten: „Hochgeehrter Herr!“ das Wort „Gelbschnabel“ bei. Da er nach der Handschrift des Paters sich im Schreiben üben mußte, war es nicht leicht zu entdecken, das Einschiebsel rühre von einer fremden Feder her. Der Brief wurde abgeschickt: allein statt der verlangten Musikalien kam eine donnernde Antwort. Der Chorregent schrieb: er, als ein Mann von grauen Haaren, lasse sich nicht so beschimpfen. Die Bestürzung des Paters war groß; endlich löste sich das Räthsel, der Missethäter wurde natürlich tüchtig gestraft.“ Merkwürdig, daß der fromme kindlich-heitere Christoph Schmid, der, ein Kinderfreund par excellence,

Digitized by Google

alle Kinder so mächtig anzog und so gut mit der Jugend zu verkehren verstand, einen Pater zum Lehrer hatte, der so ganz sein Gegensatz war.

Auch aus dem Leben der Geistlichen und Professoren werden uns manche humoristische Züge mitgetheilt, welche der ohnedieß lebendigen Darstellung einen um so größern Reiz verleihen. Der junge Theologe hatte viel Arbeit und manche Entbehrung zu ertragen, aber sein Gemüth blieb stets heiter und er ward überall gern gesehen. Die strenge Vorbereitung im Seminar zu Pfaffenhausen ward ihm vom Regens abgekürzt und er folgte gern dem Rufe eines würdigen Pfarrers zu einer Stelle als Kaplan desselben. Aus dem baierschen Schwaben kam er dann, abermals auf eine Kaplanstelle, nach Seeg (See-Egg) im Allgäu. Hier wie dort hatte er Gelegenheit, den frommen, unverdorbenen Sinn des Landvolkes zu beobachten. Das Pfarrdorf Seeg liegt auf einem Hügel und an zwei Seen; mehr als 80 Weiler, Bauernhöfe und Mühlen gehören in die Pfarrei, die einen Umkreis von 12 Stunden hat. Von dem Gebirgsvölkchen erzählt er u. A.: „An Sonn- und Festtagen standen die von der Pfarrkirche Entferntesten schon Morgens um 3 Uhr auf und fütterten ihr Vieh, um zur rechten Zeit in den Gottesdienst zu kommen. Im Winter sah ich sie Morgens 5 Uhr mit Fackeln aus den Bergen hervorkommen; ein starker Mann ging voraus, um durch den Schnee den Weg zu bahnen, der oft Wochen hindurch von keinem Fuß betreten wird. Sie setzten einen Ehrenpunkt darein, niemals den Gottesdienst versäumt zu haben oder zu spät gekommen zu sein." Von Seeg ward Schmid nach Thannhausen als Schulinspektor berufen, und hier begann seine Wirksamkeit als Jugendlehrer. Trotz der sehr ermüdenden

Digitized by Google

Amtsthätigkeit benutzte er doch die freien Augenblicke so emsig, daß er seine „biblischen Geschichten", die „Ostereier" und die „Genofefa" für die Jugend im Druck erscheinen lassen konnte. Die letztere Geschichte hatte ihm und seinen übrigen Geschwistern vormals die Jungfer Base erzählt, die selbst davon so bewegt wurde, daß sie dabei weinte und die Kinder natürlich auch zu Thränen rührte. Der Samen, in ein empfängliches Gemüth gestreuet, trug nun reiche Frucht.

Es giebt geborene Pädagogen, die, ohne lange über Methodik zu klügeln, ohne ungewisse Experimente zu machen, mit der Sicherheit des Instinkts das Richtige treffen, denen, wo sie sich zeigen, das Herz der Jugend entgegenschlägt, an deren Lippen der Blick aufmerksamster Zuhörer hängt, welche die Gemüther fassen und die Willen regieren, als wäre das Alles nur ein heiteres Spiel: — ein solcher war Christoph Schmid. Der strengen Strafe bedurfte er fast nie; nur Ein Mal sah man ihn zornig, da ihn ein Knabe frech belog; die Lüge war ihm das Verhaßteste und er züchtigte sie streng. Daß sein Unterricht für alle Schüler eine Lust, nie eine Last war, bewirkte er dadurch, daß er zum Praktischen das Aesthetische, das Angenehme zum Nützlichen gesellte. Die Schüler der Oberklasse machte er mit dem Wichtigsten aus der Naturgeschichte und Naturlehre bekannt; er brachte ein Vergrößerungsglas in die Klasse und ließ die Welt des Kleinen anschauen, führte im Sommer die Schüler in's Freie, erwartete in ihrer Mitte den Aufgang der Sonne, durchstreifte Wald und Feld und lehrte die Kenntniß der Pflanzen. Das Bemerkenswertheste aus der Naturlehre und Erdbeschreibung mußten die Schüler sauber in eigene Hefte schreiben und diese sorgfältig aufbe-

Digitized by Google

wahren. Noch jetzt kann man solche Hefte aus den Jahren 1798, 99 und 1800 bei vielen braven Hausvätern und Hausmüttern finden, die sie mit Freuden ihren Kindern zeigen. Bevor Schmid nach Thannhausen kam, ward in der dortigen Schule gar nicht oder doch höchst selten gesungen; er führte den Gesang als obligaten Lehrgegenstand ein, denn ihm galt das Singen als ein wichtiges Bildungsmittel. Er dichtete selber passende Kinderlieder und die Schüler mußten dieselben — zur Uebung im Schön- und Rechtschreiben — in kleine Hefte eintragen; der Thannhauser Kaplan, ein geschickter Musiker, komponirte einfache Melodieen dazu und nun ertönten in der Schule fromme liebliche Gesänge, je nach der Jahreszeit Frühlings- und Sommer-, Herbst- und Winterlieder. Mit besonderer Sorgfalt ertheilte er den Religionsunterricht, und benutzte auch hier die Macht des Schönen. Eine seiner Schülerinnen (Frau Lehrer Haug) schreibt hierüber: „Kam z. B. die heilige Weihnachtszeit heran, so erinnerte er die Kinder an die heil. Geschichte dieses Festes und machte sie darauf aufmerksam, daß Weihnacht ein besonderes Freudenfest für die Kinder sei. Da zu Anfang dieses Jahrhunderts der schöne Gebrauch, Krippen aufzubauen, allmählig aufhörte, brachte er einigemal, um den Kindern die Begebenheiten aus der heil. Geschichte recht anschaulich zu machen, schöne große illuminirte Kupferstiche in Glas und Rahmen, die sonst in seinem Studierzimmer hingen, in die Schule, vom Gruß des Engels angefangen bis zur Vorstellung Jesu im Tempel. Am Vorabende eines jeden Festes und Sonntags in dieser Zeit wurde das Bild, welches die Begebenheiten des darauf bezüglichen Evangeliums darstellte, in der Schule aufgehängt und erklärt, und blieb da hängen, da-

Digitized by Google

mit es die Kinder bis zum nächsten Sonn- oder Feiertage vor Augen haben und betrachten konnten. Als Hausaufgabe über die Weihnachtsfeiertage mußten wir jedes Mal etwas aus der Predigt aufschreiben. Die Fleißigsten wurden mit einem schönen Bilde beschenkt." Durch die biblische Geschichte ward die Katechismuslehre den Schülern lebendig; Schmid war ein eifriger, treuer Bibelleser und diese Lektüre wirkte segensreich auf sein Lehrerwort. Er war aber auch ein warmer Verehrer unseres deutschesten Dichters Schiller, dessen erhabener sittlicher Schwung und wahrhaft adelige Gesinnung ihn stets auf's Neue aus dem Alltagsleben auf die Höhen der Menschheit zog. Als die Erzherzogin Marie Louise als Napoleon's Braut durch Augsburg reiste, und viele Thannhauser sich aufmachten, sie zu sehen, las er in der Feiertagsschule Schiller's Romanze „der Graf von Habsburg", erläuterte und erklärte das Gedicht.

Zur Ermunterung und Erfrischung der Jugend veranstaltete Schmid auch mitunter Kinderfeste. Als die jungen Gräfinnen Stadion einmal die Thannhauser Schule besucht und selber einige Schüler geprüft hatten, gaben sie dem Lehrer drei Kronenthaler mit dem Bemerken, er möchte dafür den Kindern eine Freude machen. Der Lehrer fragte bei seinem Schulinspektor an, wie er das Geld verwenden sollte. Schmid entwarf sogleich den Plan zu einem Kinderfeste; er ließ die Kinder auf einen schattigen Rasenplatz hinausführen, dort Bier und Weißbrod ihnen reichen, ordnete dann passende Spiele an und blieb von Mittag bis Abend selber in der Mitte der frohen Kinderschaar, unter die er, trotz seinem geringen Einkommen, noch aus eigenen Mitteln verschiedene Geschenke austheilte. Um die Freude zu erhöhen und keine Eifer-

Digitized by Google

sucht aufkommen zu lassen, veranstaltete er eine Lotterie, in der jedes Kind etwas gewinnen mußte; er wußte wohl, daß auch die kleinste Gabe ein Kindesherz erfreut.

Die Sonntagsschule, welche Schmid gegründet, gewann dadurch einen großen Reiz, daß er seine Erzählungen dort vorlas, bevor sie im Druck erschienen. „Diese Vorlesungen waren — wie seine Schülerin erzählt — gleichsam eine Zugabe; denn erst in der zweiten Unterrichtsstunde wurde das sehnliche Verlangen der Schülerinnen gestillt. Der eben behandelte Gegenstand wurde beendigt und alle horchten nun mit gespannter Aufmerksamkeit dem überaus schönen Vortrage des Herrn Verfassers. Nicht selten wurde die Rührung so groß, daß nicht nur Thränen flossen, sondern ein lautes Schluchzen entstand und mit dem Vorlesen inne gehalten werden mußte, bis sich die Zuhörer wieder gefaßt hatten. Die meisten Thränen der Rührung flossen während des Vorlesens der Genofefa und des Blumenkörbchens. Die Schüler konnten sich nicht satt hören, merkten nicht die vorgeschrittene Zeit und bestürmten den ermüdeten Vorleser mit Bitten, weiter fortzufahren. Von einem Sonntag zum andern freuete man sich, wenn eine Erzählung angefangen war, um am nächsten die Fortsetzung zu hören. Zuweilen bekamen wir als Hausaufgabe den Auftrag, eine Erzählung nachzuschreiben. Welch ein Wetteifer entstand unter den besseren Schülerinnen! Ueber das Blumenkörbchen schrieben einige Mädchen mehrere Bogen voll aus dem Gedächtnisse nach."

Mit Hülfe einiger Jugendfreunde ließ Schmid auch kleine Schauspiele von talentvollen Schülern aufführen, und da es an passenden Stücken fehlte, dichtete er sie

Digitized by Google

selbst. Zu Thannhausen wurden aufgeführt: die kleine Lautenspielerin, der kleine Kaminfeger, der Eierdieb, Emma oder die Macht der kindlichen Liebe, der Blumenkranz und die Erdbeeren. Erst 20 Jahr später erschienen sie im Druck. Die Wirkung war groß; die „Lautenspielerin" mußte vier Mal hintereinander aufgeführt werden, und die gerührten Zuschauer bekannten: „da kann man so viel lernen, als in mancher Predigt." Christoph Schmid's Schwester Franziska, die ihm die Haushaltung führte, half bei den Vorbereitungen treulich mit, ordnete den Anzug der Mädchen, der ohne eiteln Aufputz doch der Handlung angemessen war, und sie trug Sorge, daß beim Anziehen nirgends der Anstand verletzt wurde.

Auf des Bruders Wunsch versammelte die Schwester auch die Mädchen des Ortes um sich, daß sie ordentlich nähen und stricken lernten. In diesen weiblichen Arbeiten war Franziska eine Meisterin, und gleich dem Bruder wußte sie Nützliches, Lehrreiches und Angenehmes zu verbinden, indem sie bei der Arbeit erzählte oder auch ein passendes Lied anstimmen ließ. — Da ein sehr geschickter Gärtner im Flecken war, so trug Schmid ferner Sorge, daß die älteren Knaben in der Obstbaumzucht, die Mädchen im Gemüsebau unterrichtet wurden. Im Zeichnen, das er sehr gut verstand, unterrichtete er die Schüler der dritten Klasse selbst.

So erhob der unermüdlich thätige und überall das Rechte treffende Mann die Schule seines Wohnortes zu einer Musterschule, und als der baiersche Kommissär, Kreisschulrath Müller, eine öffentliche Prüfung abgehalten hatte, sagte er zu den Schülern: „Ich hatte mir viel von der Thannhauser Schule versprochen, aber ihr habt meine

Digitized by Google

Erwartungen übertroffen." Ein gleiches Urtheil fällte Kreisschulrath Stephani. Von nah und fern kamen Geistliche und Lehrer, um den Schulprüfungen beizuwohnen und ihre Schulen danach einzurichten. Hinwiederum war es ein Fest, wenn Christoph Schmid die Schulen seines Bezirkes besuchte und die Prüfung abnahm. Die Lehrer durften ob seiner Strenge nicht bange sein, sie erfreueten sich seiner Liebe und hörten um so eifriger seine guten Rathschläge; die Bauern waren hocherfreut, wenn der freundliche Herr kam und so-gut mit den Kindern redete und sie lobte.

Ueber das häusliche Leben erzählt die schon erwähnte Schülerin: „Die letzten sechs Jahre von Schmid's Anwesenheit in Thannhausen war ich beinahe täglich in seinem Hause, theils als Schülerin in weiblichen Arbeiten bei seiner Fräulein Schwester, theils als Abschreiberin seiner Manuskripte, weßhalb er mich oft im Scherz seine Sekretärin nannte. Die Einfachheit, welche beide Geschwister sowohl in Speis und Trank, als in der Kleidung und Einrichtung beobachteten, findet man jetzt kaum noch in Bürgerhäusern auf dem Lande. Bier und Wein sah ich nur dann auf dem Tische, wenn Gäste kamen. Der gewöhnliche Trank dieses wahrhaft großen Mannes war frisches Wasser. Die beiden Geschwister lebten in der seligsten Eintracht; ich sah und hörte in diesem Hause nur Gutes; stillen Fleiß, Genügsamkeit und Einfachheit. — Fast täglich sah ich aus seiner Küche zu den Kranken kräftige Speisen tragen, und er brachte an das Krankenbett nicht nur geistlichen Trost allein, er suchte das Elend auch durch leibliche Mittel zu mildern. Dieß wäre ihm ohne seine einfache Lebensweise wohl nicht möglich gewesen."

Digitized by Google

Da Schmid noch eine arme Mutter und mehrere unversorgte Geschwister zu unterstützen hatte, bewarb er sich nach fast 20jähriger gesegneter Wirksamkeit in Thannhausen um die Pfarrstelle zu Oberstadion in Würtemberg, und sein Patron, Graf Stadion, gab sie ihm mit Freuden. Sein reger Wohlthätigkeitssinn fand sogleich Gelegenheit, sich um seine Mitbürger verdient zu machen. Das Jahr 1817 war ein Hungerjahr, die Getreidepreise stiegen ungeheuer. „Ein Wohlthätigkeitsverein wurde angeordnet — so schreibt er darüber — eine sehr wohlthätige, sehr weise Anstalt. Gott wolle die hochselige Königin Katharine in jener Welt dafür belohnen. Mir wurde ein eigener Bezirk angewiesen. Ich arbeitete mit Lust, ja mit Feuer. Meine Mitgeistlichen, Schullehrer, Schulabspiranten, ja sogar weibliche Hände, mußten die Berichte, Vorschläge, Tabellen und Anfragen, die ich verfaßte, abschreiben. Es geschah wahrhaft Gutes, das mich innig freuete."

Die Gemeinde gewann den frommen Priester, der so verständlich und einfach zu Aller Herzen redete und in Allem mit gutem Beispiel voranging, außerordentlich lieb. Mit der Pfarrstelle war eine große Oekonomie und außerdem viel amtliche Schreiberei verbunden, so daß Schmid, der doch auch die schriftstellerische Feder nicht gern ruhen ließ, vollauf beschäftigt war. Die würtembergische Regierung, welche seine Verdienste um Volks- und Jugendbildung zu schätzen wußte, wollte ihn mit der Berufung als Professor der Moral und Pastoraltheologie in Tübingen oder als Regens des Priesterseminars in Rottenburg ehren; er lehnte beide Anträge ab, folgte jedoch dem Rufe in sein Vaterland, da ihm König Ludwig bald nach

Digitized by Google

seiner Thronbesteigung auf Anregung Sailer's 1826 die Stelle eines Domkapitulars in Augsburg übertrug. Als solcher hatte er nur bei feierlichen Gelegenheiten im Dom oder andern Kirchen das Hochamt und die Predigt zu halten, doch seine Thätigkeit und Wirksamkeit war sehr umfassend. Er redigirte eine Zeit lang im Auftrag des Generalvikars die „Konferenz-Arbeiten der Augsburgischen Diözesangeistlichkeit", schrieb die „Palmblätter", eine Wochenschrift für christliche Familien, arbeitete später einen Katechismus der christkatholischen Religion für das Bisthum Augsburg aus und verfaßte in Gemeinschaft mit dem würdigen G. v. Schubert den naturgeschichtlichen Theil des Lehr- und Lesebuchs für die mittleren und oberen Klassen der deutschen Schulen im Königreich Bayern. Im Ordinariat hatte er den Bericht über die Schulangelegenheiten, und als er 1832 zum Kreisscholarchen für Schwaben und Neuburg ernannt wurde, konnte er seinen ganzen Einfluß auf eine gedeihliche Jugendbildung geltend machen. In Beziehung auf die Landschulen war sein Grundsatz: das Allernothwendigste, aber recht gründlich zu lehren; nicht Vielerlei aber Viel. Er sagte, die neuere Pädagogik spanne ihre Forderungen zu hoch.

Hochgeehrt von seinem Könige und den Kirchenfürsten feierte Schmid im Aug. 1841 sein funfzigjähriges Priester-Jubiläum in der lieben Vaterstadt Dinkelsbühl, die ihm unlängst ein schönes Denkmal gesetzt hat. Von der Geistlichkeit, dem Magistrat und den Gemeindebevollmächtigten ward der Jubelgreis unter dem Geläute aller Glocken und dem festlichen Donner der Böllerschüsse in die Kirche geleitet, wo er die Kanzel bestieg, um über das Sonntags-Evangelium zu predigen: „Er kehrte zurück und lobete

Digitized by Google

Gott mit lauter Stimme und fiel auf sein Angesicht zu den Füßen Jesu nieder und dankete Ihm" (Luc. 17, 15. 16).

Noch volle 13 Jahre sollte der rüstige Greis sich einer fast ungestörten Wirksamkeit erfreuen; am 18. Juli 1854 starb ihm die achtzigjährige Schwester, seine treue Haushälterin; ihr sechsundachtzigjähriger Bruder konnte ihr noch das heilige Abendmahl reichen. Die Cholera riß ihm einen Freund nach dem andern von der Seite, und am 28. August warf sie auch ihn auf's Krankenlager; doch war sein Ende sanft, er entschlummerte am 3. September in der Sonntagsfrühe.

Chr. Schmid's Leben war kein glänzendes und blendendes Heldenthum, keine übersprudelnde geniale Kraft, die Altes zertrümmert und neue Bahnen bricht; es war die stillere, bescheidenere, aber darum nicht minder nachhaltige Wirksamkeit des frommen Gemüthes, das mit wunderbarer Macht die Seelen anzog und seine harmonische Stimmung denen mittheilte, die sich ihm naheten. Es war ein liebliches Idyll, dessen Frieden und harmlose Freudigkeit auch die Wirren und Leiden einer schwer heimgesuchten Zeit nicht zu stören vermochten, und das gerade deßhalb sich den praktischen Einfluß in vollster Reinheit bewahrte. Wie gemüthliches Stillleben (es fehlte in Schmid's Studirzimmer auch nie an Blumen, und der Kanarienvogel zupfte den Schriftsteller oft an der Feder) mit unermüdlich seelsorgerischer Wirksamkeit, der Trieb zum Guten mit der Lust am Schönen, Gottesfurcht und Naturinnigkeit, Glaubenstreue und milde Duldung gegenüber Andersgläubigen, das geistliche Studium mit der Verehrung Shakespeare's und Schiller's recht wohl vereinbar sei: das zeigt uns der Lebenslauf dieses

Digitized by Google

frommen Priesters in eindringlichster Weise. Auf Männer, wie der edle Christoph Schmid einer war, darf die katholische Kirche stolz sein, aber auch die protestantische Kirche und namentlich unsere evangelische Pädagogik mag sich an solchen Charakteren erbauen, denn sie stehen nicht bloß in, sondern zugleich über der Konfession, weil die Liebe in ihnen mächtiger ist als die Satzung.

Digitized by Google

3.

Der Humor des Volksschullehrers.*)

Mit Bezug auf Jean Paul's: Leben des vergnügten Schulmeisterleins M. Wuz in Auenthal.

Ein guter Lehrer muß guten Humor haben, sonst gelingt ihm sein Werk nur halb! Versteht sich, den praktischen Lebenshumor — denn ein ästhetisch-humoristisches Genie, etwa wie das von Jean Paul, der auch ein Schulmeister war, kommt nur alle Jubeljahre unter den Schulmeistern zum Vorschein. Ich meine also jenen Humor, wie man ihn auch bei Schustern und Schneidern zuweilen trifft, wie ihn „Johann der muntre Seifensieder" und der „Vikar von Wakefield" hatten, und Hans Sachs, der Schuh—Macher und Poet dazu! Der Humor ist an keinen Stand gebunden, obwohl er am schwersten von Fürsten und ihren Ministern sich binden läßt; auch nicht an die Gelehrsamkeit, vor deren Zopf er Reißaus nimmt; ja selbst nicht einmal an die Gesundheit, da er manchen armen Patienten mit seinem Besuche beehrt, und ihm wohler thut, als die Arzenei aus der Apotheke. Der Humor offenbart sich freilich bei den Hochgebildeten feiner und allseitiger, beim Volke derber und eckiger, bei dem Einen mehr sentimental, bei dem Andern mehr idyllisch,

*) Päd. Monatsschrift. 1851, 9.

Digitized by Google

bei dem Dritten mehr heroisch, in jedem vernünftigen Menschenkinde, bei dem es ihm einzukehren beliebt, anders; — aber sein Wesen ist doch überall das gleiche, und im Grunde gehört auch der ästhetisch-geniale Humor des Schriftstellers auch mit zum Lebenshumor des Menschen. Nur mußt du nicht glauben, lieber Leser, daß man, um Humorist zu sein, ein Schriftsteller sein müsse. Im Gegentheil.

Von allen sterblichen Menschenkindern, die auf Erden leben und wallen, möchte aber keines so geeignet sein, so glücklich vom Schicksal bedacht und begünstigt, den praktischen Lebenshumor zu entwickeln, als der Lehrer, nein — als der Volksschullehrer. Rümpfe noch nicht deine kritische Nase, lieber Leser, und höre mich erst an. Ich meine, ein vergnügtes Schulmeisterlein, etwa wie der Maria Wuz von Auenthal, von dem uns Jean Paul berichtet hat. Ich frage, was geht denn über die Lust, wenn nach harter, schwerer Arbeit ein Ferientag mitten in der Woche, d. h. ein ganzer Ferientag, wie in Oestreich, oder ein halber zweimal, Mittwochs und Samstags, wie im West- und Nordreich, die müden Glieder erquickt und den nach geistiger Speise verlangenden Magen wieder sättigt — oder wenn gar die langen Ferien kommen und ein ganzes Buch durchgelesen werden kann? Ich frage, was geht über die Lust, wenn unter den Schülern so ein dummer kleiner Philosoph bei der Stelle: „ein Licht, zu erleuchten die Heiden" die Frage aufwirft, ob das Licht auch des Nachts fortgebrannt habe? oder wenn der Lehrer in die Klasse tritt, und ihm einer seiner Studenten die Anzeige macht, es wäre „eine Note geplatzt," d. h.: eine Violinsaite gerissen? Kann so Etwas ein professor legens erleben? Oder wenn am Ende der Woche das

Digitized by Google

Gebet gesprochen wird und dem Meisterlein in Folge der Neckerei eines bösen Geistes schon der Gedanke an den Sonntagsbraten durch den Kopf fährt, — oder wenn ein neues Buch erschienen ist mit nagelneuem Methodenkram, und dieß welthistorische Werk nach langer Berathung mit dem schlaffen Geldbeutel angeschafft, als Broschüre vorläufig verschlungen, dann aber flugs zum Buchbinder geschafft, darauf im neuen Prachtgewande erst in Reih und Glied zu den Kameraden gestellt wird, der Augenweide halber, um endlich zu günstiger Stunde mit allem Bedacht und aller psychologischen Schärfe studirt zu werden! Ist nicht jeder Volksschullehrer unter den fruchtbaren Schriftstellern der fruchtbarste, der so viele Werke schreibt, als er lies't, indem er sie alle exzerpirt und sie zum zweiten Mal auf die Messe bringt? Versteht er es nicht besser als der Gelehrte, auf die Worte des Meisters zu schwören, aber auch an einem Meister mit Leib und Seele zu hangen, wie es selten bei den Fakultäten der Fall? Und ist es nicht rührend und komisch zugleich, so ein armes Teufelchen zu sehen, das sich mit Recht für einen Weltverbesserer hält und ein Monarch ist, wie kein anderer, da es Konstitutionen in seinem Reiche geben und nehmen und oktroyiren, und politische Verbrecher auf dem Wege der Verwaltung bei den Ohren zausen kann, wie kein anderer absoluter Monarch in ganz Europa, — ich sage, ist es nicht rührend und komisch zugleich, wenn so ein unumschränkter Herrscher den Tag der Prüfung herannahen sieht, und trotzdem, daß er sich sagen kann, ein guter Herrscher und von seinen Unterthanen geliebt zu sein, doch ein Zagen und Bangen in sich verspürt, als ob es zum Hochgericht ginge? Und wenn dann der verhängnißvolle Examentag glücklich überstanden und das

Digitized by Google

sauer verdiente Lob auf die süßeste Weise eingeerntet ist, schmeckt, frage ich, der außerordentlich gute Nachmittags- und Festkaffee einem Menschenkinde besser, als so einem Schulmeisterlein? Hüllt es sich dann in die Dampfwolken seiner Tabakspfeife nicht ein wie Gott Jupiter in seinen Wolkennimbus? Und ist es nicht launig und launisch, heiter und stirnumwölkt, gnädig und ungnädig wie der Donnerer Zeus es nur sein konnte? Sind nicht die Elemente des Humors, als da sind Schmerz und Lust, Laune und Mutterwitz, Gelehrsamkeit und Unwissenheit, Handwerk und Kunst, „sublime Ideen" und erbärmliche Alltagsprosa, ja sogar Himmel und Hölle so reichlich bei einem Schulmeisterlein vorhanden, daß dieses die Ingredienzien nur zu mischen braucht, um sogleich die beste humoristische Essenz zu gewinnen?

Aber ach! während mir die freundliche Lichtgestalt eines beschränkten und sich beschränkenden, eines in materieller Noth geistig lebendigen und strebsamen, eines von der Herrlichkeit seines Berufs durchdrungenen und doch so demüthigen und bescheidenen, eines in die Welt hinauswirkenden und doch von der Welt zurückgezogenen, im gemüthlichen Stillleben vergnügten Meisters klar vor der Seele steht und Fleisch und Blut annimmt und sich zu mir an meinen Schreibtisch setzt: siehe, da kommen finster blickende Gestalten zu mir in's Zimmer herein, abgehärmte, gramerfüllte Gesichter, auf denen verfehlte Bildung und verfehlte Hoffnung geschrieben steht — und die lichte, freundliche Engelsgestalt des Meisterleins zerrinnt in Nebel. Die finster blickenden Gesichter aber setzen sich an meinen Schreibtisch, schauen mit drohender Miene mir auf's Papier und schütteln den Kopf. Dann öffnen sie den Mund und sprechen: Schreibe! Auch wir beten zu

Digitized by Google

Anfang der Schule unser Gebet, aber ohne Freudigkeit; auch wir beten am Samstage das Schlußgebet, aber mit banger Seele, denn wir gedenken des Sonntags, der für uns kein Feiertag ist. Unser Bücher- und unser Brodschrank ist so leer wie unser Kopf und unser Herz. Mit Taglöhnerarbeit auf dem Felde erholen wir uns von der Schularbeit in der Stube, denn jene wird besser bezahlt als diese. Und mit jedem Kinde, das der Himmel einer Lehrerfamilie bescheert, schenkt er dem Vater eine Stunde Arbeit mehr des Tags und eine Stunde Sorge mehr des Abends. In der Stadt ist für uns äußerlich mehr Schein und Glanz, aber innerlich auch nur Elend und Knechtschaft. Darum unterfange dich nicht, uns von Humor zu reden und von uns den Humor zu verlangen!

Still lege ich meine Feder nieder, und gehe mit unruhigem Schritte auf und ab. Meine ungebetenen Gäste sitzen immer noch drohend an meinem Tische und wollen nicht weichen. Ich erhebe meine Stimme und spreche also:

Ihr Kleinmüthigen und Verzagten, schauet nicht mehr so finster drein, sondern gebet der Hoffnung Raum und glättet eure Stirn. Alles Leben in der Welt beginnt von einem kleinen, unterschiedlosen Punkte, es geht aus von einer unvermittelten Einheit, zerspaltet sich aber alsbald in Gegensätze, die sich gegenseitig verschlingen, und arbeitet sich durch Dick und Dünn wieder hindurch zu einer Einheit, deren reinem, klarem Wasser man es gar nicht ansieht, daß so viel Gegensätze und Unterschiede darin aufgelöst sind und lustig darin umherschwimmen. Das Wort „Anschauung" kennt ihr doch? Ihr habt es genug im Munde geführt, aber wißt ihr auch, daß die Anschauung schon der Anfang gewesen ist von eurem Irr- und Wirrsal? Daß die Anschauung euch schon herausgerissen hat

Digitized by Google

aus der Einheit und Unmittelbarkeit des Gefühls? Sobald ihr anschauen wolltet, war auch das selige Gefühl, die Wonne, das Paradies — Schulmeister zu sein, verwirrt und verloren. Denn ihr aßet bereits vom Baume der Erkenntniß, der eure Sinne reizte, weil er lieblich anzuschauen war, dessen Frucht euch aber aus dem Paradiese vertrieb. „Im Schweiße deines Angesichts sollst du dein Brod essen!" Dieß strafende Wort ward auch zu euch gesprochen. Weil ihr anschauen wolltet, so stellte sich auch euer Beruf als Objekt eurem Subjekt gegenüber, und das Subjekt ward die große Kluft zwischen sich und dem Objekt gewahr. Der Verstand begann sein grausames Spiel, zwischen sich und den Dingen außer ihm zu unterscheiden und die ruhige Einheit der Empfindung mit allerlei Vorstellungen und Gelüsten und Wünschen zu stören. Nicht das, ihr armen Schlucker, ist euer Unglück, daß ihr arm seid, sondern daß ihr habt angefangen, über eure Armuth zu denken, aber seht ihr denn nicht, ihr Kurzsichtigen, daß diese Armuth eine Quelle des Reichthums ist, und daß das Unglück des Denkens in sein gerades Gegentheil, nämlich in eitel Glück und Wonne umschlägt? Gerade darum, weil ihr reflektirt habt, so lamentirt ihr jetzt, aber ihr beweis't zugleich damit, daß ihr keine Pflanzenmenschen seid, und einen vernünftigen Geist im Leibe habt. Darum fahrt nur fort, zu denken, dringet hindurch durch die Reflexion zum wahren Denken, zur Einheit des Begriffs, dann ist auch die Zerrissenheit und Zersplissenheit vorbei und die Einheit eures Wesens gewonnen. Seid ihr aus dem Fegefeuer des Reflektirens und Lamentirens hindurchgedrungen, so kommt ihr, wenn auch nicht in den Himmel direkt, doch in den ersten Vorsaal desselben, wo ihr die Schranken eures Lebens als

Digitized by Google

die Schranken eures Wesens begreift, wo aber auch euer Leben keine andern Schranken haben wird, als die, welche euer Wesen verlangt und sich selber setzt. Die Wirklichkeit wird dann euren Gedanken nicht mehr feindlich gegenüber stehen, und die Erkenntniß eures Lebens wird zugleich das freudige Gefühl desselben sein. Die Begriffe erobern die Welt, und mit ihnen werdet auch ihr Eroberer sein, denn was die Welt regiert, das ist der Geist. Und das ist eben der Humor des Menschenlebens, daß die Erkenntniß uns unglücklich macht, daß sie uns aus dem Paradiese der Kindheit und Unschuld vertreibt, um uns zu einem neuen Paradiese zu führen, zur selbstbewußten Tugend, die allein uns befriedigt und ein Paradies uns schafft, aus dem kein Cherub mit dem flammenden Schwerte uns vertreiben kann. Wenn ihr näher prüfen wollt, so werdet ihr's finden, daß die Verheißung dieses Paradieses schon in den Worten enthalten war: „Im Schweiße eures Angesichts sollt ihr euer Brot essen." Zwar werdet auch ihr, meine Lieben, noch fort und fort im Schweiße eures Angesichts euer Brot essen müssen, aber nicht mit Unsegen, sondern mit Segen, nicht mehr als Knechte, sondern als freie Leute. Und an eurer Befreiung arbeitet die Gegenwart!

So hatte ich gesprochen, da standen die unheimlichen Gestalten von ihren Sitzen auf; sie hatten mich verstanden, trotz der mystischen Rede, und aus meinen Worten Trost geschöpft. Mit einem Händedruck sprachen sie ihr Lebewohl, und als sie gingen, erschien plötzlich wieder die frohe Lichtgestalt des humoristischen Schulmeisterleins. Die Scheidenden sahen ihn nicht, ich aber sah ihn wohl, wie er über ihren Häuptern schwebte, gleich einem Heiligenschein der Frommen.

Digitized by Google

Und darum, habe ich denn so Unrecht, wenn ich behaupte, daß zwar ein idyllisch-selbstvergnügtes, harmloses Stillleben selbst unter den Schulmeistern nicht mehr zu finden, daß aber deßhalb der Humor nicht von der Erde verschwunden ist? Das Handeln, das kräftige Wirken und energische Streben hat auch seinen Humor; unsere ganze Zeit, trotz ihrer Wirrniß und Gährung hat ihn. — Freilich nur für den, der in der Verwirrung mannichfach widerstrebender Kräfte nicht die Einheit des eigenen Wesens, die Selbstständigkeit und Frische des eigenen Gemüthes verliert. Und die tiefen Lehrergemüther sind, Gottlob! noch nicht ausgestorben; darum ist auch der Lehrerhumor nicht todt. Nur verstehe man unter Gemüth nicht jene schwache, zum kräftigen Handeln unfähige Gemüthlichkeit, sondern die substantielle Einheit unserer Gefühle, die aus unseren Trieben und Strebungen, aus unserem Denken und Handeln entspringen, diese Einheit fühlen wir als den individuellen Kern unseres Wesens; je substantieller dieser Kern, um so elastischer empfängt er den äußeren Druck und wirft die pressende Masse wieder zurück, wenn sie die Einheit zerreißen will. Wer kein Gemüth hat, der hat auch keinen Humor.

Ich machte vor Jahren einmal in den Osterferien eine Fußreise nach Thüringen, in Begleitung eines Schulkollegen. Das schöne Wetter hatte uns betrogen, denn es verwandelte sich bald in den hartnäckigsten Regen, und die Feldwege wurden so weich, daß sich eine Last von zehn Pfund an unsere Sohlen heftete. Wer die zähe thüringische Fruchterde kennt, weiß, was ein Marsch durch feuchte Aecker bei strömendem Regen zu sagen hat. Wir hatten uns verspätet und es wollte sich das ersehnte Reiseziel nimmer zeigen. Da fing mein Begleiter an unge-

Digitized by Google

duldig und mürrisch zu werden; als uns vollends ein Bauer begegnete, der auf Befragen, wie weit es noch bis zum nächsten Dorfe sei, uns mit einer „guten Stunde" tröstete, da war es mit dem Humor meines Freundes vollends vorbei. Ich hatte aber noch ein Restchen behalten, das der Regen nicht fortgespült hatte, und machte allen Ernstes meinem Freunde den Vorschlag, ob wir nicht auf dem dickflüssigen Ackerstück rechter Hand ein wenig Polka tanzen wollten? Sein Schimpfen machte mich nicht irre; endlich siegte meine Beredsamkeit, und die Sache erschien meinem Gefährten so außerordentlich, daß er schon um deßwillen Lust bekam. Wir faßten uns so zärtlich als möglich bei den Armen, pfiffen im Duett einen „Schottischen", und zum nicht geringen Erstaunen des Bauers begann der Tanz. Wir sprangen so eifrig auf dem gepflügten Felde umher, daß uns die fetten Erdstückchen um die Ohren sausten und unsere Kleider sehr bunt marmorirten. Aller Unmuth, alle Müdigkeit war vergessen, und als wir fertig waren, lachten wir dermaßen über unsere Sprünge, daß uns nicht bloß der Regen und Weg, sondern die ganze Welt komisch erschien. Nun gingen wir „blind zu", denn schmutziger und nasser konnten wir nicht mehr werden, und als wir unsere Herberge glücklich erreicht hatten, war es ohnedieß Ein Aufwaschen. Diese Szene hat mich noch lange nachher belustigt, und wenn es mir in irgend einer Bedrängniß zu Muthe ward, wie bei einem Regen ohne Ende, so dachte ich daran, daß der lange thüringer Regen doch nicht im Stande gewesen war, mir den Humor fortzuspülen und das Gemüth trocken zu legen.

„Humor" heißt ursprünglich „Feuchtigkeit" und das Wort deutet recht gut auf jenen Zustand des Gemüthes

hin, welcher dem Trockenen und Hölzernen entgegengesetzt ist. Das Gemüth muß nämlich flüssig sein, nicht starr und trocken, und der Verstand darf nicht so überwiegen, daß er das Gefühl in den Sack steckt. Zwar giebt es auch einen „trockenen Humor", in welchem sich das Gefühl hinter dem Witze versteckt und den Schein annimmt, als ob es gar nicht vorhanden wäre. Aber es ist dieß eben nur Schein; denn der Humor unterscheidet sich dadurch vom Witz, daß er Verstand und Gefühl verschmilzt, daß er eine Offenbarung des Gemüthslebens, des ganzen persönlichen Menschen ist, während der Witz einseitig im Verstande beruht und der Gefühlswärme entbehrt, welche dem Humor eigenthümlich ist.

Während ferner der Witz sich an die reale Welt und ihre Beziehungen hält, geht der Humor immer in's Ideale hinüber, wo er eben so zu Hause ist, wie in der gemeinen Wirklichkeit. Der Humorist hat einen Reichthum von Ideen, es ist ein geistiges Leben und Streben in ihm, das ihn über die Alltäglichkeit der Dinge emporhebt. Der Humorist ist eine strebende, nach Vollkommenheit ringende Natur; weil er aber zugleich den Widerspruch göttlicher Vollkommenheit und menschlicher Schwachheit, den Gegensatz der unbedingten Vernunft und der diese Vernunft bedingenden Sinnlichkeit auf das Lebhafteste fühlt und auf das Eindringlichste anschaut, so hat er Mitleiden mit den Schwachheiten und Thorheiten der Menschen, und wird nicht scharf und schneidend, kalt und bitter. Ja, er weiß, daß die Sinnlichkeit immer die Fruchterde bleibt, woraus das Höchste und Uebersinnlichste emporkeimt, und er liebt das Irdische, wie er das Himmlische verehrt und mit seiner ganzen Liebe umfaßt. Darum giebt es für ihn wohl Thorheit und eine tolle Welt, aber mit den einzelnen

Digitized by Google

Thoren und Schwachen verträgt er sich leicht, und er kann sich lustig machen über die Schwachheiten der Person, ohne das Individuum zu verletzen. Er achtet auch das Kleinste nicht zu klein, das Geringste nicht zu gering, weiß aber auch das Erhabenste mit dem Kleinsten zu verknüpfen und das Gemeine mit dem Geiste zu adeln. Es ist eine Fröhlichkeit in ihm, die wohl physisch auf guter Laune beruht, aber geistig zu einer Vernunftfreude sich veredelt, und durch den Geist die schlechte Laune zu bannen vermag.

Daher kommt es, daß wir den bloß Witzigen leicht fürchten, während wir den Humoristen lieben, und an seinem kindlichen Gemüthe unsre Freude haben. Der Humorist ist eine lustige Person, aber mehr als bloßer Spaßmacher. Ein Wirthshausheld mit seinen gemeinen Witzen und seiner Bierlust ist himmelweit verschieden von einem Humoristen, dessen Laune ich eher mit einer lustigen, freien, selbstbewußten aber harmlosen Weinlaune vergleichen möchte. Der Humorist hat erhöhete Nerventhätigkeit, die freilich von Temperament und körperlicher Anlage sehr unterstützt wird, aber doch im Wesen ein Kind geistiger und sittlicher Freiheit ist. Darum ist auch Leichtsinn und Frivolität, Weltsinn und Unsittlichkeit bei dem Humoristen viel weniger zu fürchten als bei dem Witzbold.

Der Humorist ist nicht immer lustig, ja oft sehr traurig. Weil er ein so erregbares Gefühl hat, empfindet er Manches, was an trockenen Naturen spurlos vorübergeht, sehr tief; ja, er muß die Weichheit und Flüssigkeit seines Gemüthes oft bitter entgelten, wenn die Widerwärtigkeiten des Lebens auf seine gute Laune Sturm laufen und Miene machen, ihn von den Sonnenhöhen der höchsten Lebensfreude zu der Tiefe menschlichen Elends

Digitized by Google

hinabzuwerfen. Doch die Schnell- und Schwungkraft seiner guten Laune ist auch da sein guter Genius, mit dessen Hülfe er alle Feinde aus dem Felde schlägt. Die Bomben und Raketen, weil sie auf die Flüssigkeit, auf das leicht verschiebbare, aber auch leicht sich wieder ebnende Element des Gemüthes fallen, können nichts zerstören, nichts verbrennen, so wenig als man mit Vierundzwanzigpfündern einen See demoliren kann. Zuweilen ist der Humorist auch launisch, aber die böse Laune vermag doch nie, seiner Herr zu werden. Und dieß ist ein hoher, himmlischer Vorzug des Humors, der stets aus der unversiegbaren Quelle des Gemüthes neue Kräfte schöpft und gerade in den Zeiten der Trübsal und des Unglücks seine nachhaltige Kraft bewährt. Der Verstand für sich allein mag wohl eine Zeit lang über die Widerwärtigkeiten des Lebens sich hinwegscherzen, aber bald straft das Gefühl den Witz Lügen und dieser muß verstummen.

Der Humor verzagt nie an sich selber und nie an der Welt; denn er ist religiös. Wo einmal in einem Menschengemüthe das höhere geistige Leben, das Leben in Ideen und für dieselben, erwacht ist, da streben auch alle Gedanken auf den einen Mittelpunkt unseres Denkens und Seins hin. Wiederum erscheinen dem Geiste die Dinge dieses Lebens in ihrem wahren Lichte und Werthe in dem Maaße, als er das Göttliche lieben, das Ewige erkennen lernt. Es ist eben das Unendlich-Erhabene, das dem Humor die Erdendinge und Manches, was dem gewöhnlichen Menschen groß und wichtig erscheint, sehr klein erscheinen läßt; darum macht sich der Humorist darüber lustig, nicht weil er jene Dinge verachtet, sondern weil er den Widerspruch gewahrt, daß das Endliche ein Unendliches sein will oder ein Erhabenes zu sein sich den

Digitized by Google

Anschein giebt. Die Sinnlichkeit, d. h. die sinnliche Welt mit all' ihren Kleinheiten und Kleinlichkeiten, im Reflex der Ewigkeit zu betrachten — das vermag auf die Dauer und systematisch nur der christliche Humor, welcher mit der Macht seines gläubigen, gotterfüllten Gemüthes an das Alltagsleben hinantritt, und dem auf Erden Alles groß ist und Alles klein.

Der Humorist ist gleich der Lerche, welche an ihren Liedern in den blauen Aether hinaufsteigt, um bald darauf sich platt am Boden, in einer bescheidenen Ackerfurche niederzulassen; er ist aber weder ein Hänfling, der immer tief unten bleibt, noch ein Adler, der immer das Hohe und Weite sucht. Darum eignen sich zu Humoristen weder diejenigen Menschen, die in ihre engen Lebensgrenzen so eng sich einschließen, daß sie keinen Blick über ihr Gebiet hinaus in freiere Regionen werfen, noch die hochfliegenden Charaktere, die Heroen der Staatskunst, des Krieges, der Wissenschaft, der Dichtkunst. Wohl mag ihnen der Humor hier und da einen Besuch abstatten, als erfreuliche Beigabe zufallen, aber er ist doch mehr den Kleinen eigen, die zugleich Große zu sein wagen, wenn sie es auch von Haus aus nicht sind; er ist auf den Mittelgebirgslandschaften zu finden, die hier und da an die Alpen erinnern und doch auch noch idyllische, heimliche, warme, blumenreiche Thalwiesen haben. Und auf solchem Mittelgebirge wohnt auch das Schulmeisterlein; es ist darauf angewiesen, hier und da sich in die Aetherhöhen der Philosophie und Psychologie und Pädagogik zu versteigen, vom goldenen Wein des Gedankens zu nippen; aber berauschen kann und darf es sich nicht im Nektar und in der Ambrosia der dii majorum gentium, im reinen Aether der Wissenschaft halten es seine Lungen

nicht zu lange aus: es muß bald abwärts eilen und auf der Ackerfurche nisten, und gern kehrt es von dem obersten Prinzip der Erziehung des Menschen zur hochwichtigen für seine Kunst nicht minder bedeutsamen Frage über — die Schreiblese-Methode zurück. Die Lust am Denken behindert nicht die Lust am Schulmeistern, trotz seines Handwerks ist das Meisterlein ein Ideenmensch, und trotz seiner Ideen ein armer Teufel. Und daß es in diesen seinen Schranken sich selber erkennt, und trotz seiner Noth und Arbeit doch immer Kopf und Herz auf dem rechten Flecke behält, ja über seine komische Situation scherzen und sich lustig machen kann: das ist der Humor davon!

Nachdem mir wieder die Gestalt des freundlichen „Wuz" vor die Seele getreten ist, und alle die Freude und Wonne wieder in meinem Herzen lebendig wird, die ich einst beim Lesen dieser Idylle empfand, kann ich nicht umhin, meine Freunde auf dieses Bild des Friedens inmitten unserer Unruhe und unseres Unfriedens hinzuweisen, und namentlich an den unsterblichen Autor zu erinnern, der, wenn er sich auch mit einem französischen Vornamen schrieb und nennen ließ, doch ein ächt deutsches Gemüth war, voller Innigkeit und Gefühlswärme und reinster Idealität. Er wußte den Humor auch praktisch zu erfassen, und an den Goldkörnern seines Humors wollen wir uns fort und fort erquicken, wenn wir auch seine schwülstige Schreibart und seinen gelehrten Witz nicht nachahmen mögen. Er fühlte selbst an sich, wie O. Spatzier gut bemerkt, was dem Volke ein Sonn- und Festtag ist, eine weiß gescheuerte vom Sand blinkende Stube, ein wohlgerathener Kuchen und eine Martinsgans. Der innere Reichthum seines Geistes machte

Digitized by Google

ihm auch seine äußerlich ärmliche Lage zu einem Quell der Freude, des Menschenstudiums und der Menschenfreundlichkeit. Bei seiner Flachs spinnenden Mutter las er im Plato, und je näher er mit den unteren Ständen verkehrte, desto tiefer konnte er die Menschheit belauschen. Darum ist er auch ein Dichter der Armen und Bedrückten geworden, und er hat für das Volk, im Interesse desselben geschrieben, wenn er sich auch nicht zu jener volksthümlichen, klaren und derben Einfachheit durcharbeitete, wie wir sie an einem Benjamin Franklin so sehr bewundern. Nur ein Mann wie Friedrich Richter konnte einen Maria Wuz von Auenthal schreiben, und ein deutsches Lehrerleben schildern, das in selbstvergnügter Zurückgezogenheit aus der kleinsten Blume Honig saugt, und gleich einer Biene aus tausend Blüthen seinen Zuckersaft der Gelehrsamkeit zusammenträgt, das aber zugleich den Kern seines Gemüthes unter tausend Sonderbarkeiten verbirgt.

Nun leben wir jetzt freilich in einer Zeit, wo einem der Humor oft bis zum letzten Tröpflein ausgebrannt wird und verdunsten muß, und wo es eine sehr hohe und gewagte Forderung ist, vom Lehrer noch Humor zu verlangen; aber dennoch fühle ich mich gedrungen, gerade für die Gegenwart das Thema zur Sprache zu bringen, weil ich überzeugt bin, daß die Quelle des Humors unerschöpflich ist, wenn auch zu Zeiten das Brünnlein austrocknet; ja, daß man die Quelle durch eigene Schuld sich verstopfen kann. Die Schule ist jetzt in mancherlei Streit und Unfrieden verwickelt; ihre Kämpfer, ich meine die, welche für das Wesen, für die Idee derselben in die Schranken treten, müssen vor Allem sich den guten Humor zu bewahren suchen, wenn sie der Schule recht zu

Digitized by Google

Hilfe kommen sollen, und jeder Volksschullehrer wird mit gutem Humor mehr erreichen, als mit Grollen und Murren. Aber auch ganz abgesehen von den Zeitverhältnissen bleibt doch der Lebenshumor eine Forderung, die an jeden Menschen ohne Ausnahme ergeht, und eine freie, humane Pädagogik darf das humoristische Element niemals ignoriren. Hat doch Jean Paul in der Levana seine ganze Erziehungslehre im Grunde darauf angelegt, humoristische Genies zu bilden; das ist freilich zu viel verlangt, aber die Forderung, daß die Erzieher den Humor bei ihrem Geschäfte walten lassen sollen, so viel sie nur können, und daß sie humoristische Aeußerungen bei ihren Zöglingen pflegen sollen, so viel sie vermögen: ist sicherlich nicht übertrieben, denn sie ist im Interesse einer allseitigen Bildung gethan. Wir sprechen ja auch von einem poetischen Sinne der Lehrer und von einer poetischen Bildung der Jugend, meinen aber nicht damit, daß bloß Poeten gebildet werden sollen. Das Humoristische läßt sich wie jede menschliche Anlage, deren Lebenselement die sittliche Freiheit ist, entwickeln, und das Allgemein-Menschliche, was in dem Humor liegt, muß für eine humane Bildung ausgebeutet werden.

Ich habe einen meiner Zöglinge, der eine höchst trockene, einsilbige und verschlossene Natur war, weder durch Strenge noch durch Milde dahin bringen können, daß er mittheilsam und gesprächig, geschweige denn aufgeräumt und lustig wurde. Da packte ich denn die Sache beim humoristischen Zipfel an, erzählte ihm allerlei Schwänke aus meiner eigenen Schülerzeit, brachte hier und da auch manches Komische als Zwischengericht auf die Tafel, und der Knabe ward zur Laune aufgelegt und sein Mund öffnete sich. An einem finstern Regentage be-

Digitized by Google

merkte er z. B., mit entzückter Miene an den Himmel weisend: „Was für ein herrlicher, italienischer Himmel lacht doch heute auf uns herab!“ Vom Sattler, der im Hause arbeitete, bemerkte er, daß es ihm nicht so gut geworden sei, wie dem Muhamed. „Wie so?“ fragte ich neugierig. „Ja, der ist immer noch Gesell und hätte gern eine reiche Sattler-Wittwe heirathen mögen, um in's Geschäft zu kommen!“ Auf solche Weise bin ich oft zu psychologischen Blicken in die Kindesseele gekommen, die mir gezeigt haben, welche seltsame Kombinationen oft die jugendlichen Geister bilden, wie aber bei aller scheinbaren Seltsamkeit der Ideen-Vergesellschaftung doch immer das gleiche Grundgesetz des Ineinanderfließens gleichartiger Vorstellungen und des Anreihens ähnlicher Seelengebilde zu Einer Gesammtreihe lebendig waltet.

Nach demselben Grundgesetze regt auch die humoristische Stimmung des Lehrers die in der Kindesseele latenten Gefühle der Lust und die der Verwirklichung harrenden Triebe zum freien Spiel der Vorstellungen an. Das Kind wird ein Humorist, wofern es nur der Lehrer ist. Es ist merkwürdig, mit welcher Allgewalt der Humor des Lehrers unmittelbar auf den Schüler übergeht, aber es ist auch erklärlich, denn wo Humor ist, da ist auch Lust und Liebe im Lehren und Lernen; die Laune, welche im Lehrer herrscht, wird von den Schülern instinktartig herausgefühlt, und alles Reinmenschliche und Urkräftige reizt ja ohnedieß das jüngere Geschlecht zur Nachahmung.

In der Regel verfahren die Lehrer zu ängstlich bei ihrer Disziplin, und suchen jede freimüthige Aeußerung der Kinder zu unterdrücken. Diese müssen sich aber dem Lehrer gegenüber so aufgelegt zur Mittheilung fühlen,

Digitized by Google

wie zu Hause; sie müssen gern sprechen und erzählen wollen, und der Lehrer darf es für keine verlorne Zeit halten, wenn manches Unbedeutende und Gleichgültige zum Vorschein kommt. Es muß Freiheit sein, und wo diese vorhanden ist, kann unbeschadet der strengen Ordnung auch einmal ein Viertelstündchen verplaudert werden. Wie mancher psychologische Blick wird da dem Lehrer zu thun verstattet, wenn er zu beobachten versteht! Ich verstehe aber unter Freiheit die innere pädagogische Durchbildung; den pädagogischen Handwerkern will ich nicht den Rath geben, von der geraden Schnur ihrer Arbeit abzuweichen. Diese sind aber auch Schuld daran, daß noch so oft Schule und Haus in einem so grellen Gegensatze stehen. Vor Allem muß der Lehrer kleiner Kinder mit allerlei Mährchen und kurzweiligen Geschichten wohl versehen sein, und damit herausrücken, sobald eine Auffrischung und Aufmunterung Noth thut, trotzdem, daß von solchen Dingen auf dem Lektionsplan gar nichts geschrieben steht. Selbst im Gebrauch der Schulsprache sei der Lehrer nicht allzu ängstlich; er greife zuweilen frisch aus dem Volksdialekt einen bezeichnenden Ausdruck heraus, denn in der Volkssprache liegt ein reicher Schatz von Humor, und diesen muß der Volksschullehrer zu benutzen verstehen! Ist er doch vorzugsweise unter den Lehrern dazu berufen, auf das Volk zu wirken und mit dem Volke zu verkehren. Viele Lehrer stellen sich heutzutage zu vornehm dem Volke gegenüber, halten es für überflüssig, mit den Eltern ihrer Kinder Bekanntschaft zu machen, und verfehlen so die individuelle Einwirkung auf ihre Zöglinge. Der Humor ist vor Allem ein Freund des Individuellen, und alle abstrakte Vornehmthuerei ist ihm zuwider.

Digitized by Google

Es ist wirklich ärgerlich, wenn man erwägt, wie oft sich die Lehrer ärgern ohne Noth und Ursache, und wie sie so manchmal lustig sein könnten, wo sie vor Unmuth die Flügel hängen lassen. Ueber manche Kalamität kommt man nur mit einem humoristischen Sprunge hinweg. Wer hat sich nicht in heißen Sommertagen über die Schläfrigkeit nach Tische geärgert, und noch mehr, wenn er unterrichten mußte, über die Schläfrigkeit und Unaufmerksamkeit seiner Schüler! Ich quälte mich auch einstmals, als ich in einer Mädchenklasse bei 26 Grad Reaumur dozirte, meine weiblichen Studenten zur Aufmerksamkeit zu bringen, aber mit all' meinem Bemühen wollte es mir doch nicht gelingen. Da ersah ich die Wasserflasche, füllte schnell ein Glas mit Wasser, und fing an, meine Zuhörerschaft von oben bis unten mit dem nassen Elemente zu besprengen. Das gab großes Gelächter, und die Schläfrigkeit war alsbald überwunden. Die Schüler wissen es dem Lehrer aufrichtig Dank, wenn er zuweilen ein Späßchen mit ihnen macht, und gehorchen um so freudiger, wenn Ordnung und Regel verlangt wird.

Der Erzfeind des Humors ist und bleibt jene Steifheit und Pedanterie, die nur zu leicht dem Lehrer sich anhängt, und wenn sie einmal sich festgesetzt hat, schwer wieder fortzubringen ist. Ein Lehrer, der über eine unmündige Unterthanenschaft fast monarchisch gebieten darf, und gegen den sich der dumme Unterthanenverstand nur selten zu erheben wagt, der überdieß noch in den Mitteln seines Umgangs und seiner Fortbildung höchst beschränkt ist; der kommt nur zu leicht auf jenen Punkt, wo der Mensch einseitig und eckig wird. Darum muß er eifrig darauf bedacht sein, die freie Lebensansicht und die Frische des Geistes sich zu bewahren; er muß, damit er nicht zu

Digitized by Google

mürrisch und einseitig wird, öfter, wenn auch nur auf ein Stündchen, in Gesellschaft anderer Menschen kommen, sowohl solcher, die unter, als derer, die über ihm stehen; es muß ihm nicht als hoffärtiges Streben ausgelegt werden, wenn er mit geistig höheren Männern ein Verhältniß anknüpft, wenn er namentlich auch mit entfernter wohnenden Kollegen eine Konferenz zu halten bemüht ist. Besonders aber würde ein innigeres, offeneres und freieres Verhältniß mit dem Geistlichen dazu beitragen, daß der Lehrer sich wohl fühlt in seiner Haut, und daß sein Gemüth heiter gestimmt wird. Hier ist noch Manches zu wünschen, auf der einen wie auf der andern Seite. Ich fasse aber meine Wünsche, die ich zu Gunsten des Lehrerhumors im Herzen trage, in folgende 3 Hauptpunkte zusammen:

1) Der Arbeiter ist seines Lohnes werth, vor Allem bedarf aber die aufregende und aufreibende Lehrerarbeit des Lohnes, der vor Nahrungssorgen schützt. Keine Vornehmheit, kein Wohlleben — das fordert ohnehin kein Besonnener — wohl aber ein anständiges, sorgenfreies Leben wird dem Lehrerhumor wieder auf die Beine helfen und einem frischen, gedeihlichen Unterricht vielleicht noch wirksamern Vorschub leisten, als die beste Methode. Wer mit niedergedrücktem, ängstlichem, verzagtem Muthe arbeitet, kann seiner Arbeit auch mit dem besten Willen keinen Humor abgewinnen. Hier heißt es: erst leben und dann philosophiren! Wenn die bleichen Gesichter des Hungers und der Sorge zum Fenster hineinschauen, dann läuft das ideale Streben aus dem Schul- und Wohnzimmer und der krasse Materialismus tritt an seine Stelle. Der Schulunterricht erscheint dann wie ein nothwendiges Uebel, er wird zur Zwangsarbeit; die Pri-

Digitized by Google

vatstunden hingegen werden zur Hauptsache. Ein solcher Privatstundengeber ist wie ein gehetztes Wild; er kann nicht verschnaufen, löscht Hunger und Durst auf der Flucht und ruhet erst, wenn er vor Mattigkeit niedersinkt. Diogenes hatte zum Logis zwar nur eine Tonne und bezog noch viel weniger Gehalt als ein mit 65 Gulden dotirter Elementarlehrer; aber er hatte dafür auch Ruhe, frische warme Luft und brauchte weder eine Frühjahrs- noch eine Herbstprüfung abzuhalten. Sein genialer Humor wäre in alle Winde gegangen, wenn er nur 8 Wochen in der Kaiserstadt Wien oder in der Mark Brandenburg hätte schulmeistern müssen! Ein Dorfschulmeisterlein, das schon bei 200 Gulden Gehalt, 6 Klaftern Holz und 14 Scheffeln Korn lustig und guter Dinge ist — und es giebt in der That noch solche Ehrenmänner — steht hoch über einem Sonderling Diogenes, obwohl dieser selbst dem großen Alexander imponirte. Wie würde dasselbe Schulmeisterlein erst aus Herzensgrund lachen und fröhlich sein, und um wie viel leichter würde es ihm werden, „in Thränen zu lächeln" und unverwüstlichen Humor zu haben, — wenn sein Gehalt auf 400 Gulden erhöht würde, und zu den 6 Klaftern Holz noch der Ertrag eines Morgen Ackerlandes hinzukäme!

2) Das Geld macht's aber nicht allein, es muß auch die rechte Lebensart und Lebenskunst dem Humor eine gute Grundlage bieten. Haben wir zu Anfang unseres Aufsatzes hervorgehoben, daß man selbst in Krankheit und Kränklichkeit noch guten Humor bewahren könne, so rathen wir am Schluß, dieses doch nicht ganz leichte Experiment so viel als möglich durch Gesundheit zu vermeiden, und vor Allem durch gute Diät dem Humor eine Bahn zu brechen, auf der er nicht jeden Augenblick stolpert und zu

Digitized by Google

Falle kommt. Also stete Aufmerksamkeit auf das leibliche Wohlbefinden, ohne hypochondrische Aengstlichkeit! Es muß ein gewisser Takt gewonnen werden, welcher immer schnell das herausfindet, was der individuellen Beschaffenheit und Stimmung des Körpers gemäß ist, und das sicher abweist, was das Gleichgewicht der Kräfte stört. Zur guten Diät gehört aber nicht bloß Mäßigkeit und rechte Wahl von Speise und Trank, sondern auch Maaß in unsrem Thun und Lassen, in Ruhe und Erholung wie in heftiger Anstrengung, Wechsel zwischen geistiger Thätigkeit und Handarbeit (vorzüglich im Garten), Abwechslung zwischen Gehen, Sitzen und Stehen, zwischen Stuben-, Stadt- und Feldluft, zwischen Gesellschaft und Einsamkeit. Wie der Redner das Wort, der Musiker das Instrument in seiner Gewalt hat und damit *spielt*, so muß der Mensch auch seine Kräfte in seine Gewalt bekommen, um dem physischen Zwange enthoben zu sein. Der Humor schwingt sich frei empor über Nothdurft und Nöthigung. Wer aber seiner Reizbarkeit die Zügel schießen läßt, den Grund seiner Verstimmung gar nicht kennt und in den Anderen sucht, statt in sich selber: der ist auch an die Verhältnisse und Umgebungen traurig gebunden.

3) Mit der leiblichen Diät muß endlich die *Seelendiät* zusammenwirken, welche die *Harmonie des geistigen Lebens* erzeugt. Das Herz darf nicht hungern, wenn der Verstand schwelgt, aber auch das Gefühl sich nicht berauschen, während die Lichter im Kopfe auslöschen; der Blick auf das Ueberirdische darf nicht matt werden und sich verdunkeln, während das leibliche Auge mit Lupe und Mikroskop die Geheimnisse der Materie erforscht. Geistiges und geistliches Leben muß sich in dem Lehrergemüthe versöhnen und durchdringen, dann bleibt die Seele

Digitized by Google

munter und federkräftig, um auch in drückender Lage nicht die Schnellkraft zu verlieren und um den chriſtlichen Standpunkt zu gewinnen, der auch im Unglück noch Heil, in Armuth noch Reichthum findet und in der Gewißheit göttlichen Lebens die irdiſchen Dinge nicht höher ſchätzt, als ſie werth ſind. Dieſer praktiſche Humor (nicht der äſthetiſch-gekünſtelte, krankhaft überreizte) kann nur von Innen kommen, aus dem Kerne unſeres ſittlichen Lebens und Strebens, und wer ihn gewinnen und den errungenen nicht verlieren will, der verſchreibe ſich nur alle Tage ein bekanntes Rezept, aus zwei Heilſtoffen beſtehend, die Jeder in ſeiner Hausapotheke ſtets friſch und billig haben kann. Dieß Rezept heißt: Ora et labora, zu deutſch: bete und arbeite! und Alle, welche es anhaltend gebraucht haben, bekennen und haben bekannt, es ſei probat.

Z 9062

Als ſinnſtörende Druckfehler ſind hervorzuheben:

S. 37 Z. 13 v. o. ſtatt ſtrenge lies ſtreng.
S. 63 Z. 5 " " ſtatt in der Zucht lies von der Zucht.
S. 74 Z. 2 " " ſtatt Forderung lies Förderung.
S. 74 Z. 15 " " ſtatt kann lies kam.
S. 92 Z. 8 " " ſtatt gerichtete lies geachtete.
S. 142 Z. 9 v. u. ſtatt in der Päd. übergangenen lies in die Päd. übergegangenen.
S. 180 Z. 4 v. o. ſtatt konnte lies könnte.
S. 238 Z. 10 v. u. lies auch ſeinem Heere, Lande mitzutheilen.
S. 244 Z. 4 " " ſtatt vor lies von.

Digitized by Google

A. W. Grube's Schriften.

Geographische Charakterbilder in abgerundeten Gemälden aus der Länder- und Völkerkunde. Nach Musterdarstellungen der deutschen und ausländischen Literatur für die obere Stufe des geographischen Unterrichts in Schulen, so wie zu einer bildenden Lectüre für Freunde der Erdkunde überhaupt. 8. Auflage. 3 Bände. gr. 8. geh. Mit 2 Stahlstichen. 3 Thlr. 12½ Ngr.

Der 3. Theil ist auch unter dem besondern Titel zu haben:

Charakterbilder deutschen Landes und Lebens für Schule und Haus bearbeitet und gruppirt. Dritte Auflage. Groß-Octav. 23½ Bogen, geheftet. Preis 1 Thlr. 5 Ngr.

Charakterbilder aus der heiligen Schrift im Zusammenhange einer Geschichte des Gottesreiches dargestellt und für Lehrer und Leser des Bibelworts verfaßt. Zwei Theile. Groß Octav. 66 Bogen. Preis 3 Thlr. 21 Ngr.

Biographische Miniaturbilder. Zur bildenden Lectüre für Jung und Alt. Zwei Bände. 65 Bogen. 8. Höchst elegant geheftet in allegorisch verziertem Umschlage. Preis 4 Thlr.

Taschenbuch der Reisen. Ein Taschenbuch für die Jugend und ihre Lehrer, wie für Freunde der Geographie und Naturkunde überhaupt. 3 Bände. Mit Stahlstichen, Farbendrucken, Holzschnitten und Karten. Preis jedes Bandes 1 Thlr. 10 Ngr.

Von der sittlichen Bildung der Jugend im ersten Jahrzehend des Lebens. Pädagogische Skizzen für Eltern, Lehrer und Erzieher. 8. 22 Bogen. geh. 24 Ngr.

Digitized by Google

Charakterbilder aus der Geschichte und Sage für einen propädeutischen Geschichtsunterricht gesammelt, bearbeitet und gruppirt. Sechste Auflage. 3 Bände. Preis 3 Thlr.

Es soll dieses Buch keineswegs eine zusammenhängende Weltgeschichte sein, sondern es will erst Interesse für die Geschichte wecken, und deshalb knüpft der Verfasser seine Darstellungen an bedeutende Persönlichkeiten, denn nur die persönliche Handlung und das dramatische Leben fesselt. Dazu bedarf es keiner vollständig ausgeführten Biographien, sondern nur skizzirter Einzeldarstellungen, welche sich durch Einfachheit, Klarheit, Lebendigkeit und charakteristische Anschaulichkeit auszeichnen, und diesen Anforderungen entspricht der Herausgeber in einem vorzüglichen Grade. Des besondern Hervorhebens werth ist namentlich die Gruppirung der Abschnitte, in denen die Geschichte selbst gegebener Parallelen und Gegensätze derselben Zeit und desselben Landes hingestellt werden, jedes Bild für sich abgeschlossen und doch eins das andere erklärend.

Das Buch der Naturlieder für junge und alte Freunde der Natur mit besonderer Rücksicht auf die ästhetische Belebung des naturkundlichen Unterrichts. 8. 12½ Bogen. geh. 1 Thlr.

Deutsche Geschichten in deutschen Gedichten. Ein nationales Lesebuch für die Jugend des deutschen Volkes, mit besonderer Rücksicht auf den Unterricht in der vaterländischen Geschichte. gr. 8. 20¾ Bog. geh. ¾ Thlr.

Fr. Brandstetter's Verlag in Leipzig.

Druck der Hofbuchdruckerei in Altenburg. (S. A. Pierer.)

Digitized by Google

In des Unterzeichneten Verlage ist ferner erschienen:

Von der sittlichen Bildung der Jugend im ersten Jahrzehend des Lebens.

Pädagogische Skizzen
für
Eltern, Lehrer und Erzieher.

Von

A. W. Grube.

Octav. 22 Bogen. geh. Preis 24 Ngr.

Der Verfasser sagt in der Vorrede: „An sogenannten populären Erziehungsschriften wie an systematischen Erziehungslehren ist in unserer Literatur kein Mangel. Ich wollte aber weder eine bloße Sammlung pädagogischer Rezepte, noch abstrakt-systematische Abhandlungen liefern, sondern es war mir darum zu thun, hineingreifend in's volle konkrete Leben den Leser zugleich auf einen freien Standpunkt zu führen, wo er im Besitz des Prinzips den Stoff selber beherrschen lernt. Dabei blieb mir unbenommen, gewisse Punkte, die mir für die pädagogische Praxis der Gegenwart besonders wichtig schienen, genau zu präzisiren. Die bestgemeinten Vorschläge und gehaltvollsten Anweisungen fehlen oft darin, daß sie im Streben Alles zu umfassen den Leser mit zu großer Mannigfaltigkeit verwirren.

Will man von der sittlichen Bildung des Kindes reden, so muß man auch die religiöse, d. h. christliche Erziehung als Basis anerkennen und festhalten. Die Erziehung des Kindes ist aber wesentlich Zucht, und so bildet denn eine christliche Kinderzucht das punctum satiens auch in diesen Aufsätzen. Selbstverständlich war hier nicht die dogmatische, sondern die ethische Seite des Christenthums in den Vordergrund zu stellen.

Möge denn dieß Büchlein, obwohl klein und gering, eine gesunde Familien-Pädagogik fördern helfen und mit dazu beitragen, das Band zwischen Schule und Haus zu festigen, indem es die Nothwendigkeit des innigen Zusammenhaltens beider Potenzen zur Anschauung bringt."

Leipzig. **Friedrich Brandstetter.**

Druck der Hofbuchdruckerei in Altenburg. (H. A. Pierer.)

Digitized by Google

[illegible]
[illegible]

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google